

Marta Lígia Valentim  
(Org.)

# Formação do profissional da informação



editora polıs

Num período chamado Era da Informação, o Profissional da Informação é um personagem central, ou deveria ser.

Marta Valentim, após organizar, para esta mesma coleção, um livro sobre o perfil desse profissional, sem deixar de falar de sua formação (*O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional*), coordenou este livro sobre a formação do profissional da informação sem deixar de falar sobre seu perfil. Afinal, perfil e formação são dois aspectos que não podem ser pensados separadamente.

Qual a história dos cursos de formação do profissional de informação? Qual tipo de formação e para que tipo de profissional? É, no fim das contas, possível formar-se um profissional?

Num mundo em que todos se ajoelham diante do altar do deus Mercado, a preparação do profissional da informação, e de todos os tipos de profissionais, volta-se toda para a adequação às necessidades desse deus. Mas esse mundo é também de mudanças tecnológicas tão rápidas que as próprias necessidades do mercado mudam drasticamente. Assim, aquela

MARTA LÍGIA VALENTIM  
(Organizadora)

# FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO

**editora polis**  
2002

Copyright © 2002 dos autores

Capa: Ivone Quetzal

Ilustração: Lothar Baumgarten, *Cultura-Natureza*, 1971

Revisão textual: Aluysio Fávoro e Marcos Frederico

Editoração eletrônica: Editora Polis

Ficha catalográfica

723 Formação do profissional da informação. Marta Lúcia Pomim Valentim (Coord.) – São Paulo: Polis, 2002.

152p. (Coleção Palavra-Chave, 13)

ISBN: 85-7228-014-6

1. Formação em Ciência da Informação. 2. Profissional da Informação. 3. Formação Bibliográfica. I. Barreto, Aldo de Albuquerque II. Castro, César Augusto de. III. Smit, Johanna W. IV. Guimarães, José Augusto C. V. Rodrigues, Mara E. F. VI. Valentim, Marta L. P. VII. Santos, Plácida, L. V. Amorim da C. VIII. Almeida Júnior, Oswaldo F. IX. Títulos.

CDU: 020

021.2

CDU: 02

021

Direitos reservados pela

EDITORA POLIS LTDA.

Rua Caramuru, 1196 – Saúde – 04138-002 – São Paulo (SP)

Tél.: (0-xx-11)5594-7687 e (0-xx-11)275-7586

Fax: (0-xx-11)275-7586

e-mail: polis@editorapolis.com.br

# Sumário

---

*Apresentação* 7

*Capítulo 1* 9

Ciência da Informação: base conceitual para a formação do profissional

*Johanna W. Smit e Aldo de Albuquerque Barreto*

*Capítulo 2* 25

Histórico e Evolução Curricular na Área de Biblioteconomia no Brasil

*César Augusto Castro*

*Capítulo 3* 49

Estudos Curriculares em Biblioteconomia no Mercosul: reflexões sobre uma trajetória

*José Augusto Chaves Guimarães*

*Capítulo 4* 89

A Pesquisa como Princípio Educativo na Formação do Profissional da Informação

*Mara Eliane Fonseca Rodrigues*

Capítulo 5 103

As Novas Tecnologias na Formação do  
Profissional da Informação

*Plácida L. V. Amorim da Costa Santos*

Capítulo 6 117

Formação: competências e habilidades do profissional  
da informação

*Marta Lígia Pomim Valentim*

Capítulo 7 133

Formação, Formatação: profissionais da  
informação produzidos em série

*Oswaldo Francisco de Almeida Júnior*

Os Autores 149

# Apresentação

---

A formação do profissional da informação tem sido objeto de discussão de vários fóruns no país; em especial, a Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) vem discutindo através de Oficina Regionais de Trabalho essa temática visando uma melhoria de qualidade no processo formativo do profissional da área de Ciência da Informação.

O processo contínuo de mudanças que ocorre na sociedade contemporânea, nos leva a refletir sobre o papel educativo-formador da Universidade. A pluralidade de habilidades que a vida atual requer e a multiplicidade de informações que se tornam disponíveis com as tecnologias, são fatores de forte pressão sobre as verdades inquestionáveis sedimentadas na prática curricular e pedagógica da Universidade que até então orientaram a formação profissional.

Atenta a essas questões, a ABECIN, como instância preocupada com o aperfeiçoamento e desenvolvimento do ensino de graduação na área de Biblioteconomia/Ciência da Informação, acredita ser necessário uma reflexão sobre o processo de formação profissional da área, de forma que culmine na reconstrução de conceitos e princípios para possibilitar a formulação de políticas de ensino de graduação na área.

Cada temática que compõe o livro foi desenvolvida de forma autônoma pelos autores responsáveis pelos capítulos, visando manter o olhar e a forma de expressão de cada um sobre as diferentes temáticas abordadas. No entanto, e nem poderia ser diferente, a relação entre os temas existe e é muito profunda.

*Os cursos formadores distribuídos pelo Brasil, conscientes das mudanças e novas exigências sociais, estão modificando seus currículos, preocupados com uma formação de qualidade. Por isso, o primeiro capítulo discute o corpus teórico da área, forçando-nos a refletir sobre os conceitos da*

*“área e os procedimentos práticos constitutivos do fazer profissional desta mesma área”.*

A formação do profissional da área de Ciência da Informação é abordada por diferentes autores no livro, enfocando questões fundamentais para a reflexão e a proposição de ações que modifiquem o fazer pedagógico, nas escolas e cursos da área.

Em relação à estrutura curricular, no caso do Brasil, os cursos estão se adequando as Diretrizes Curriculares, estabelecidas através do Parecer nº CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001. Nesse sentido, um dos capítulos aborda através de um resgate histórico as mudanças ocorridas na formação do profissional, desde o primeiro modelo de formação, até o atual.

A integração entre os países do Mercosul na área de Ciência da Informação, também é resgatada através da apresentação da cronologia dos fatos relevantes ocorridos, demonstrando quão estruturada essa integração está e como ela contribui para o desenvolvimento e a consolidação de uma área científica.

Com o objetivo de propor um modelo pedagógico de qualidade, um dos capítulos aborda a formação “através de uma articulação entre o ensino e a pesquisa, tendo a última como eixo integrador dos conteúdos curriculares”.

Entender de que forma as tecnologias da informação afetam o fazer na área, também é objeto de discussão num dos capítulos, levando a uma reflexão sobre a formação do profissional: “as unidades de informação e os sujeitos institucionais estão sendo formados para abordar a cultura provinda dos meios tecnológicos?”.

As competências e habilidades profissionais foram objeto de um dos capítulos, apresentando as propostas contidas nas Diretrizes Curriculares e em um dos documentos dos encontros das escolas do Mercosul. Além disso, toca na questão do modelo curricular atual para a formação dos profissionais da informação, propondo uma ampla discussão do modelo.

Finalizando, o capítulo final oferece uma crítica sobre a formação e o modelo curricular existente, propondo uma profunda reflexão sobre essa realidade, assim como exige uma ação conjunta dos cursos formadores, no sentido de mudar para crescer e mudar para a sociedade.

Marta Lígia Pomim Valentim


*Presidente ABECIN*



# Capítulo 1

## Ciência da Informação: base conceitual para a formação do profissional

*Johanna W. Smit*  
*Aldo de Albuquerque Barreto*



Relacionar uma área do conhecimento – a Ciência da Informação – com um objetivo de formação profissional não causa estranheza em muitas áreas, mas, neste caso, aponta para uma discussão relativamente nova. No que consiste a novidade?

### 1 Premissas

O capítulo se propõe a contextualizar a formação profissional – e o conseqüente exercício profissional – em relação a uma área do conhecimento, detectando as filiações entre ambas e superando, portanto, o estágio da mera justaposição de palavras. Trata-se, portanto, de nomear os pontos de intersecção, ou convergência, entre os conceitos de uma área científica e os procedimentos práticos constitutivos do fazer profissional dessa mesma área. Se a discussão é relativamente nova, no que diz respeito à área, ela também é difícil por duas razões complementares:

- a prática profissional, no caso brasileiro<sup>1</sup>, ancora-se numa tradição biblioteconômica que tem tendência a se justificar mais

---

<sup>1</sup> Nos países de tradição européia e americana, a Documentação (ou a Biblioteconomia especializada, como querem os americanos), ao se distinguir da

pelas técnicas empregadas do que pelos objetivos sociais perseguidos<sup>2</sup>;

- a área do conhecimento da Ciência da Informação padece de fragilidades à medida que tem dificuldade para definir seu objeto (a “informação”) e convive, no estágio atual, com uma diversidade de definições acerca de seus objetivos e demarcações disciplinares. Ademais, não se pode, pura e simplesmente, afirmar que a Ciência da Informação se constituiu tendo como base a Biblioteconomia, como uma teoria elaborada a partir de uma prática, pois a Ciência da Informação incorporou conceitos originários de outras áreas e, ao erigir a “informação” como seu objeto (embora o faça com definições bastante diversificadas), afastou-se do documento, ampliando o campo coberto originalmente pela Biblioteconomia.

Em razão do histórico acima resumido, os desafios que se colocam podem ser elencados como segue:

- argumentar sobre a importância *estratégica* do estabelecimento de uma relação orgânica entre uma atividade profissional e a área do conhecimento que lhe fornece a base conceitual;
- a argumentação acima enunciada supõe uma delimitação, ou definição, da área do conhecimento e de seu objeto, condição para alcançar a necessária consistência.

Como se pode observar, as premissas acima apontam para uma discussão muito mais complexa do que o título do capítulo pode fazer supor, razão pela qual proporemos o encaminhamento da argumentação iniciando pela discussão acerca da Ciência da Informação como área do conhecimento para, em seguida, discutir a pertinência da subordinação da prática profissional à área do conhecimento.

---

Biblioteconomia, abriu espaço para reflexões teóricas relacionadas ao objeto e aos objetivos da prática profissional, tornando o reconhecimento de uma área científica mais tangível.

2 Esta afirmação não reflete uma realidade homogênea: embora o discurso da área pregue uma abordagem de maior inserção – ou intervenção – social, ele enfatiza ainda de forma muito clara os meios, ou seja as técnicas, empregados como fins em si.

## 2 A Ciência da Informação como Campo Científico

A pesquisa em Ciência da Informação existe e muitos entendem a sua importância em um mundo mais interdependente, no qual a informação vincula o homem a sua aventura individual e sintoniza a sua consciência a uma ambiência de convivência dentro das condições globais de comunicação e da economia na sociedade.

Contudo, não são poucos os que acreditam que a informação ainda está colocada em uma conjuntura medieval como no mosteiro de Umberto Eco em *O Nome da Rosa*:

*“Mas de nosso trabalho, do trabalho de nossa ordem, e em particular do trabalho deste mosteiro faz parte – aliás é a sua substância – o estudo, e a custódia do saber. A custódia, digo, não a busca, porque é próprio do saber, coisa divina, ser completo e definido desde o início, na perfeição do verbo que exprime a si mesmo. A custódia, digo, não a busca, porque é próprio do saber, coisa humana, ter sido definido e completado no arco dos séculos que vai desde a pregação dos profetas à interpretação dos padres da igreja. Não há progresso, não há revolução de períodos na história do saber, mas, no máximo, contínua e sublime recapitulação” (Eco, 1983, p.452).*

Hoje se acredita que os problemas de informação devem estar voltados para aplicações de curto prazo e atender sempre à temperança de um mercado que agrega valor. Existe na atual cena da globalização dos mercados e da informação um fatalismo do valor agregado que domina o agir atual; um fatalismo que determina o curso dos acontecimentos, fixando-os e tornando impossível sua alteração.

Nosso viver cotidiano leva a uma imobilidade, que se insere como resultado definitivo de uma ação do capital, do governo ou dos meios de comunicação de massa; existe, assim, uma imobilidade fatal que transforma o pensar livre em algo subversivo, que nos mutila a cada momento do tempo, principalmente se o tempo é longo. Vivemos expectativas de curto prazo no cenário da pós-modernidade. A racionalidade do fatalismo do valor agregado se aproveita do fato de que todo o valor advém de nossos desejos, os quais

atualmente se agregam, inspirados nas leis do mercado. Estas leis, por sua vez, supõe-se, regulam com equidade as condições de equilíbrio, justiça, paz e o bem-estar de todos.

Esta é a racionalidade do liberalismo do mercado, da mão invisível de Adam Smith, que nos mantém em uma condição de quase torpor e que opera em benefício de todos, mas fecha toda perspectiva de futuro que não seja regulada pelo mercado. O fatalismo do desejo-valor-mercado nos separa de toda esperança. Nesse contexto todo ser humano vive o seu cotidiano em uma mediocridade insatisfeita, insegura e depressiva.

Uma realidade não é uma soma agregada de valores transacionais, mas sim um espaço aberto, livre, raro e surpreendente, onde a esperança se inscreve nas zonas mais profundas de cada ser humano.

A base conceitual de uma ciência tem que explicar as práticas de uma maneira mais permanente e em tempos mais longos e não pode seguir os ditames de um fatalismo determinado pelas condições de mercado. A estreita ligação que a Ciência da Informação tem com as tecnologias de processamento de dados e das telecomunicações traz uma visão preferencial para as práticas associadas a um valor de mercado de curto prazo.

As mudanças na tecnologia da informação ocorridas durante os últimos anos reorganizaram a maior parte das atividades associadas à Ciência da Informação, inclusive seus parâmetros teóricos e conceituais. Aqueles que convivem mais de perto com essas alterações, como os profissionais da informação, enfrentam, com maior carga, as consequências sociais e físicas de uma enorme ansiedade tecnológica.

O profissional dessa área foi colocado em uma conjunção de transformações, para muitas das quais ele ainda tenta elaborar um modelo teórico de explicação.

O modelo tecnológico inovador é tão fechado que induz a um distanciamento em relação às condições de sua operação. Se o discurso da ciência traz uma promessa de verdade, o da técnica traz uma promessa de melhoria das condições do homem, de conforto material, de felicidade. No caso das tecnologias de informação, se o seu objetivo é promover o acesso à informação para a maior parte da sociedade, e se esta é uma decisão da autoridade tecnológica, existe uma condição fechada que não é passível de dúvida ou contraposição sob pena de

incorrer em insurreição contra o avanço tecnológico, de ter uma atitude retrógrada e ultrapassada com a tecnologia. A autoridade tecnológica julga e condena quem deseja se introduzir no conhecimento do processo. Não cabe questionar ou tentar compreender como uma informação é transmitida via Internet. O conhecimento interno da técnica é irrelevante e até indesejável. Se as suas conseqüências são benéficas para a sociedade, questionar é quase pouco decente.

A necessidade imprescindível de uma base conceitual para a formação do profissional da informação é que esta explique o porquê das práticas cotidianas que lhe ensinam a operar, mesmo que estas práticas tenham se modificado na passagem da cultura da informação oral para a cultura eletrônica e um novo arcabouço teórico seja necessário.

A introdução no universo da teoria que explica o fenômeno da informação se organiza ao redor de:

- duas *funções básicas*: a) a construção dos estoques de informação e b) a transferência ou comunicação da informação, e
- três *fluxos básicos*: a) um fluxo, interno ao sistema, de captação, seleção, armazenamento e recuperação da informação; b) um fluxo de passagem da informação de seus estoques para a realidade onde habitam os receptores da informação – é onde se processa a assimilação e o conhecimento a partir dessa informação e c) um fluxo de entrada onde a criação do autor se consolida em uma inscrição de informação.

A seguir detalharemos estas funções e os fluxos a elas relacionados.

## 2.1 A Construção dos Estoques e a Transferência da Informação

A produção da informação documentária<sup>3</sup> é operacionalizada por meio de práticas bem definidas e se apóia em um processo de transformação orientado por uma racionalidade técnica específica;

---

3 A expressão "informação documentária" designa a informação gerada pelos sistemas de informação.

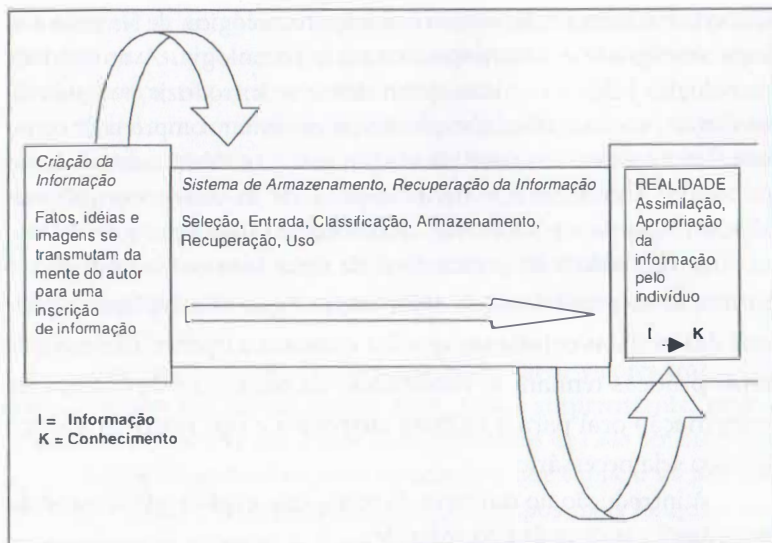


Figura1 – Fluxo Interno e os Fluxos Extremos da Informação.

representa atividades relacionadas à reunião, seleção, codificação, redução, classificação e armazenamento de informação. Todas essas atividades estão orientadas para a organização de estoques de informação, de uso imediato ou futuro. Esse repositório de informação representa um estoque potencial de conhecimento e é imprescindível que exista, para que se realize a transferência de informação. Contudo, por ser estático, o estoque não produz, por si só, qualquer conhecimento. As informações armazenadas em bases de dados, bibliotecas, arquivos ou museus possuem a competência para produzir conhecimento, mas este somente se efetiva a partir de uma ação de comunicação mutuamente consentida entre a fonte (os estoques) e o receptor: a produção dos estoques de informação não possui um compromisso direto e final com a produção de conhecimento.

A geração de estoques de informação adotou para si os preceitos da produtividade e da técnica como característica de suas práticas. A crescente produção de informação precisa ser reunida e armazenada de forma eficiente, obedecendo a critérios de produtividade na estocagem, ou seja, o maior número de documentos deve ser co-

locado no menor espaço possível dentro dos limites da eficácia e do custo. Utilizam-se, nesse processamento, novas linguagens, trazidas pelos instrumentos da Ciência da Informação. Se a organização da informação pressupõe uma redução no universo da linguagem natural, amplia-se, por outro lado, a participação de outras linguagens, trazidas pela ambiência da formatação eletrônica do texto – o hipertexto, a imagem e o som – que potencializam a competência para a apropriação da informação pelos receptores.

A produção de acervos de informação orienta-se por uma racionalidade técnica e produtivista. A distribuição ou transferência da informação, contudo, está condicionada por uma limitação contextual e cognitiva. Para intervir na vida social, gerando conhecimento que promova o desenvolvimento, a informação necessita ser transmitida e aceita como tal. Os espaços sociais não são homogêneos como o processamento técnico dos estoques de informação. A realidade, em que se pretende que a informação atue, é multifacetada e formada por micronúcleos sociais com divergências profundas. Os habitantes destas comunidades sociais diferenciam-se por condições como: grau de instrução, nível de renda, religião, raça, competência para a codificação e decodificação do código lingüístico comum, acesso e interpretação dos códigos formais de conduta moral e ética, acesso à informação que é disponibilizada, confiança no canal de transferência, entre outros. A uma produção de informação globalizante e globalizada contrapõe-se, inevitavelmente, a recepção local: esta diferenciação, certamente, condiciona a distribuição da informação, o seu uso e a sua assimilação para gerar conhecimento.

## 2.2 Os Fluxos da Informação

Dois critérios permeiam o fluxo da informação entre os estoques, ou espaços de informação, e os usuários: o critério da tecnologia da informação, que almeja possibilitar o maior e melhor acesso à informação disponível, e o critério da Ciência da Informação, que intervém para qualificar este acesso em termos das competências que o receptor da informação deve ter para assimilar a informação, ou seja, para elaborar a informação para seu uso, seu desenvolvimento pessoal e dos seus espaços de convivência. Não é suficiente

que a mensagem esteja disponível, ela deve também poder ser apropriada pelo receptor.

Representamos, na página seguinte, a natureza diferenciada dos fluxos de informação

Consideramos que os fluxos de informação se movem em dois níveis: em um primeiro nível os *fluxos internos de informação*, os quais se movimentam entre os elementos de um sistema que se orienta para sua organização e controle. Esses fluxos já foram bastante estudados e relatados: possuem uma racionalidade técnica e produtivista como premissa e baseiam-se em boa parte nos procedimentos desenvolvidos pela Biblioteconomia e Documentação. Com isso indicamos que, para operacionalizar os fluxos deste nível, existe um arcabouço técnico sedimentado, que já foi apropriado e consolidado pelos estudos da área, variando por algumas adaptações ao mudar de tecnologia. A premissa racional é também produtivista, pois tem como condição a eficiência: pretende maximizar o uso dos espaços de armazenagem para minimizar custos. Chamamos a esses espaços de armazenamento de "*estoques de informação*", eles indispensáveis ao processo de geração de conhecimento usando a informação estocada, mas que nunca são responsáveis pela ação de conhecimento. O fluxo interno se agrega, em seus eventos, por uma premissa de razão prática, em um campo de ação que permite decisões e um agir baseado em princípios. É o mundo do gerenciamento e controle da informação.

Os fluxos de informação de *segundo nível* são aqueles que acontecem nas extremidades do fluxo interno, de seleção, armazenamento e recuperação da informação. Os *fluxos extremos* são aqueles que, por sua atuação, mostram a essência<sup>4</sup> do fenômeno de transformação, um acontecimento raro e surpreendente entre a linguagem, suas inscrições e o conhecimento elaborado pelo receptor em sua realidade.

Assim, na extremidade esquerda do fluxo interno, ocorre a esperança da transformação da informação gerada por um autor em um conhecimento assimilado pelo receptor. No outro extremo do

---

4 Essência – ação com vigor de propósitos; estrutura na qual o fenômeno desenvolve a força de seu vigor. Diferencia-se da essência que significa a natureza íntima das coisas.



fluxo interno se realiza um novo fenômeno de informação cuja essência está no força da passagem de uma experiência, um fato ou uma idéia que está delineada em uma linguagem de pensamento do agente criador, para uma inscrição de informação; local onde um autor esboça sua narrativa transformada em um texto expresso em uma linguagem de edição. Trata-se, portanto, de compreender a passagem de uma configuração de informação de um mundo privado para um mundo em que se almeja uma exposição pública da informação, sua socialização, em suma.

## 2.3 O Trabalho em Ciência da Informação

*“Eu só amo aqueles que sabem viver como que se extinguindo, porque são esses os que atravessam de um para o outro lado”*

As palavras citadas por Nietzsche em *Assim falava Zarathustra* são uma referência de posicionamento para o trabalhar com as práticas de informação. O profissional desta área se encontra em um ponto no presente entre o passado e o futuro. Convive com tarefas e técnicas tradicionais de sua profissão mas precisa atravessar para uma outra realidade, para onde estão indo seus clientes, e aprender a conviver com o novo e o inusitado, numa constante renovação de seus conhecimentos e do seu agir no trabalho.

Para uma área de estudos é indispensável contar com clareza acerca de seu objeto e objetivos, pois estes norteiam todo o pensamento subsequente em sua estruturação. Objeto e objetivos orientam a pesquisa, o ensino, delimitam as fronteiras da disciplina, estabelecem as inter-relações com outras disciplinas e seu núcleo temático.

Neste início de século e devido a sua interação com uma tecnologia intensa, a Ciência da Informação redefine o conteúdo e a prioridade de seus objetivos continuamente. Mas podemos arriscar a enunciar:

*o objeto de estudo da Ciência da Informação como campo que se ocupa e se preocupa com os princípios e práticas da criação, organização e distribuição da informação, bem como com o estudo dos fluxos da informação desde sua criação até a sua utilização, e sua*

*transmissão ao receptor em uma variedade de formas, por meio de uma variedade de canais.*

E a informação pode ser definida como:

*estruturas simbolicamente significantes com a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu meio.*

Se, por um lado, parece não ser possível determinar objetivos ou disciplinas com permanência definitiva para uma estruturação da área de Ciência da Informação, torna-se, no entanto, imprescindível delimitar e definir a Ciência da Informação, mesmo que seja a título provisório. A Ciência da Informação, além de ter um forte aspecto operacional, é conceitualmente afetada por uma tecnologia intensa, com elevado teor de inovação e em contínua mutação. Muitos de seus objetivos são, também, tecnologicamente dependentes e em alguns momentos se modificam ou se redefinem, envelhecem, são substituídos. Voltaremos à questão no item 3.

Os objetivos da Ciência da Informação se inscrevem em realidades diferenciadas, melhor dito, na interseção de três mundos (Leão, 1987):

A – o *mundo subjetivo* dos sistemas cerebrais, que transporemos para o universo da Ciência da Informação como sendo o mundo subjetivo dos conteúdos de informação, de sua geração e assimilação;

B – o *mundo objetivo* dos sistemas materiais que, no contexto da área, reúne o mundo objetivo dos aparatos, equipamentos e instrumentos com que opera a Ciência da Informação; e

C – o *mundo cibernético*, da velocidade igual ao infinito, do tempo e espaço zero.

A figura 2 mostra a interseção entre os três mundos.

A realidade dos objetivos e da coerência da Ciência da Informação está colocada nos espaços de interseção desses três mundos (ver quadro na página seguinte).

Os objetivos e a abrangência da Ciência da Informação pertencem a esses diferentes mundos e às suas interações. Estes objetivos se modificam de acordo com os deslocamentos dos mundos e da velocidade com que estes mudam. É na articulação destes espaços-mundos, em suas prioridades, que estão localizados a pesquisa, o ensino e a atuação profissional na Ciência da Informação.

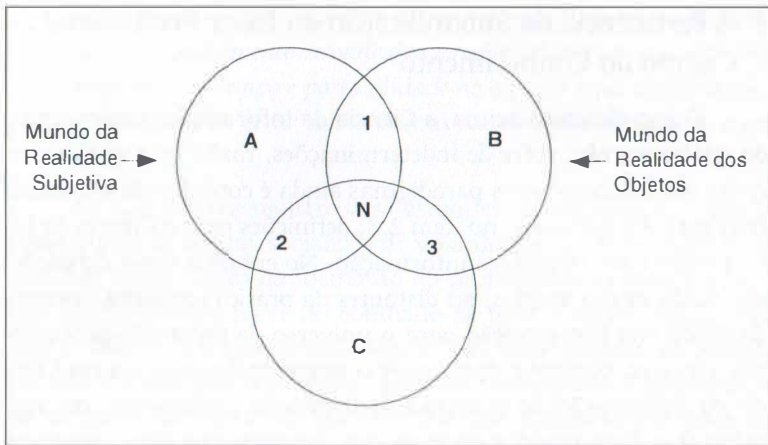


Figura 2 – Os Três Mundos e suas Interseções.

<i>Mundos da informação</i>	<i>Exemplos</i>
<b>A</b> – realidades subjetivas	espaço das construções teóricas, dos conteúdos, dos processos de geração, interpretação e apropriação da informação
<b>B</b> – realidade dos objetos	espaço dos artefatos dos sistemas materiais, do computador e das telecomunicações
<b>C</b> – realidade do ciberespaço	o espaço dos símbolos cibernéticos, da interação entre os indivíduos e as máquinas
Espaço de interseção entre A e B	espaço das tecnologias de informação e comunicação, dos estoques de conteúdos e das redes.
Espaço de interseção entre A e C	espaço das construções dos agentes inteligentes para interação do homem com a máquina, os softwares
Espaço de interseção entre B e C	espaço dos processos de telecomunicações e das redes interativas
Espaço N de interseção entre A, B e C	espaço das atividades de interatividade, da interconectividade, da inteligência artificial, da realidade virtual e dos novos desenvolvimentos

### 3 A Pertinência da Subordinação do Fazer Profissional ao Campo do Conhecimento

Como dissemos acima, a Ciência da Informação, como campo do conhecimento, sofre de indeterminações, razão pela qual a pesquisa para elaborar seus paradigmas ainda é considerada altamente relevante. Propusemos, no item 2.3, definições para a Ciência da Informação e seu objeto – a informação. No entanto, essas definições são ainda muito amplas, ou distantes da prática cotidiana, tornando difícil sua transposição para o universo da formação profissional. Deve-se, portanto, aproximar o universo da pesquisa em Ciência da Informação do universo da formação profissional, ou seja, detectar o denominador comum que, presente nos dois universos, favoreça a passagem entre ambos.

O nó górdio da questão se situa, a nosso ver, na definição do objeto da área, a “informação”. Retomando a definição enunciada da informação – “estruturas simbolicamente significantes com a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu meio” – cremos que esta definição, desde que se persiga uma preocupação pedagógica vocacionada para a formação profissional, deve ter seus contornos mais bem delimitados. Em outros termos, será necessário delimitar o conceito da informação para torná-lo operacional na formação profissional.

Para que as “estruturas simbolicamente significantes” possam ser investidas de “competência de gerar conhecimento”, elas devem ser codificadas, isto é, explicitadas num sistema significante socialmente partilhado. Se esta condição de codificação não for preenchida, as estruturas não serão percebidas como significantes, e portanto não serão reconhecidas como “informação”.

Continuando: para que a informação possa gerar conhecimento, hoje ou no futuro, além de ser decodificável, ela deve ter sido registrada em algum suporte, para garantir sua permanência no tempo e portabilidade no espaço. Não é possível, na ótica na qual o profissional da informação operará, prescindir do registro – tradicional, virtual, pouco importa. O objeto da área passa, assim, a apresentar um contorno mais operacional:

*Informação – estruturas simbolicamente significantes, codificadas de forma socialmente decodificável e registradas (para garantir permanência no tempo e portabilidade no espaço) e que apresentam a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu meio.*

Se não houver registro, os “estoques de informação” não se constituem de forma socializável: volatilizam-se. Cabe, portanto, concluir que o objeto da formação do profissional da informação é um objeto que faz parte do cotidiano de toda a humanidade, mas que se diferencia daquela “informação” do senso comum na medida em que o mesmo foi registrado e pode ser socializado. O potencial de socialização remete, ainda, a outra questão espinhosa que pode ser resumida pela seguinte pergunta: toda informação registrada que possa ser socializada é objeto de trabalho do profissional da informação? Os “estoques de informação”, na ótica produtivista que rege a área, não se configuram sem que haja uma justificativa racionalista para os mesmos. Em outros termos, os “estoques” podem até se constituir por acaso, mas não são mantidos por acaso e sim porque alguém, uma instituição, um governo, considera que é importante mantê-los. Esta “importância” pode ser traduzida em termos vagos e pomposos como “cultura”, “memória”, “ciência”, “história”, ou em termos mais imediatos como “apoio à decisão”, “informação necessária à pesquisa”, e é por sua causa que os estoques são mantidos, porque lhes foi atribuída uma utilidade, uma missão, uma razão de ser. Nem toda informação é estocada, nem toda informação é registrada: eis a linha de demarcação, que não confunde a informação com o documento mas tampouco se desenvolve no âmbito de uma “informação” do senso comum. Ao estocar a informação, esta passa a ter uma existência institucional e, portanto, social.

Podemos, portanto, completar a definição da informação que deverá ser organizada e disponibilizada pelo profissional da informação:

*Informação – estruturas simbolicamente significantes, codificadas de forma socialmente decodificável e registradas (para garantir permanência no tempo e portabilidade no espaço) e que apresentam a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu*

meio. Estas estruturas significantes são estocadas em função de um uso futuro, causando a institucionalização da informação.

Essa “informação”, conforme acima definida, não nasce dentro das unidades de informação, nem tampouco tem por finalidade permanecer *ad aeternum* nessas unidades: sua origem e destino estão fora das unidades de informação, na sociedade que a gera e a transforma em conhecimento: os três fluxos informacionais (item 2.3) devem ser entendidos nesta ótica.

A formação do profissional da informação incorpora, portanto, algumas técnicas e procedimentos da Biblioteconomia, mas acrescenta aos mesmos os imperativos do trato da informação (muito mais mutantes e sujeitos a localismos que a organização de documentos de um acervo físico) e a compreensão tanto de sua origem (por que e como se produz, registra e divulga informações) como de suas finalidades sociais (como se utiliza a informação para gerar o conhecimento).

Finalizamos retomando um desafio inicialmente enunciado e que afirmava a importância estratégica do estabelecimento de uma relação orgânica entre uma atividade profissional e a área do conhecimento que lhe fornece a base conceitual. O domínio da base conceitual da Ciência da Informação, resumida no item 2, é indispensável ao profissional da informação, porquanto a competência conceitual favorece a compreensão de situações em permanente mutação no que diz respeito às fontes de informação, suportes e tecnologias de tratamento e transmissão da informação, bem como às formas de geração e às necessidades de informação da sociedade. A compreensão de um mundo em movimento constante, parametrizada pelo domínio de um campo conceitual, torna o profissional da informação um profissional completo (competente, flexível, crítico) e o liberta da associação – redutora – em relação aos espaços nos quais ele pode exercer seu saber.

## Bibliografia

ARENDT, H. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1991.

- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BLOOR, D. Popper's mystification of objective knowledge. *Science Studies* 4, p.65-76, 1974.
- BOULDING, K. *Knowledge and life in the society*. Michigan: University of Michigan Press, 1960.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BUSH, V. As we may think. *Atlantic Monthly*, n.1, p.101-108, 1945.
- ECO, U. *O nome da rosa*. 13.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- FARRADANE, J. Knowledge, information and information science. *Journal of Information Science*, v.2, n.2, 1980.
- FARRADANE, J. The nature of information. *Journal of Information Science*, v.1, n.3, 1979.
- FRANCK, S., MEHLER, J. (Ed.). *Cognition on cognition*. S.l.p.: MIT Press, 1994.
- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- GARDNER, H. *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. S.l.p.: Basic Books, 1987.
- LEÃO, E. C. Desafios da informatização. In: *A máquina e seu avesso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- LEVY, P. *Towards a superlanguage*. Disponível em: <[http://www.uiah.fr/bookshop/isca\\_proc/nextgen/O1.html](http://www.uiah.fr/bookshop/isca_proc/nextgen/O1.html)>. Acessado em: 11 novembro 1997.
- NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d.
- RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1976.
- RODRIGUES, A. D. *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação*. Lisboa: Presença, 1994..





# Capítulo 2

## Histórico e Evolução Curricular na Área de Biblioteconomia no Brasil

*César Augusto Castro*

---

### 1 Introdução

Os avanços e os intensos impactos sociais, políticos, econômicos e educacionais que se propagam na chamada Sociedade da Informação têm ocasionado rupturas nos saberes e nos fazeres em todos os campos do conhecimento.

Na área da educação, observamos mudanças significativas que envolvem todos os níveis do ensino. No ensino superior, os impactos são consideráveis à medida que se busca não só redefinir o papel e o compromisso político-social das universidades, como também fortalecer a pesquisa e atender, por meio da extensão, significativo contingente populacional historicamente alijado desse nível de ensino e, principalmente, formar profissionais crítico-reflexivos, capazes de aliarem educação/política/sociedade, de tal modo que centrem suas ações no princípio da cidadania como patrimônio cultural. Portanto, das instituições de ensino superior são exigidas releituras nas "formas de pensar, sentir e atuar sobre essa realidade [da Sociedade da Informação/ Sociedade do Conhecimento], que não se apresenta de modo linear, num *continuum* de causa e efeito, mas, de modo plural, numa multiplicidade e complexidade inscritas em redes e conexões, ampliando nossa inserção no mundo" (Fórum, 1999, p.6).

A base dessa transformação pauta-se na Lei 9394/96, nas Diretrizes Curriculares e nas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de outros documentos que nos pos-

sibilitam compreender e avaliar os rumos do ensino superior no Brasil. É importante evidenciar que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), apesar de nova, não rompe com a visão tradicional da educação brasileira (Demo, 1997, p.67).

As diretrizes curriculares trazem uma perspectiva de ruptura na rigidez curricular e no corporativismo docente que resulta, quase sempre, em transmissão e apreensão de conhecimentos que dicotimizam a realidade externa à sala de aula. Portanto, os princípios que norteiam as propostas das Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização dos cursos e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, no que se refere tanto à sua formação anterior, quanto aos seus interesses e expectativas em relação aos atuais e futuros exercícios da profissão.

O campo da Ciência da Informação, que integra os cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, teve suas diretrizes curriculares aprovadas, em abril de 2001, pelo CNE, indo ao encontro das discussões gestadas pela Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), atual Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), desde a década de 1990.

Com base nas propostas das Diretrizes Curriculares, os cursos de Biblioteconomia/Ciência da Informação e Gestão da Informação, ao elaborarem seus projetos políticos pedagógicos, poderão assumir o compromisso de formar profissionais crítico-reflexivos, capazes de intervir na realidade para transformá-la, e com capacidade de compreender que os saberes e os fazeres biblioteconômicos somente se consubstanciam se responderem às necessidades e expectativas de diferentes sujeitos que constroem e dinamizam a história. É, portanto, perceber a dicotomia da sociedade da informação que, ao mesmo tempo que se propõe democrática, alija grande parcela da população dos bens culturais mais simples, como ler e escrever, condição básica para a garantia da cidadania, como evidencia Silveira (2000); Castro; Ribeiro (1998 ) e Demo (2000).

Os conteúdos curriculares são o caminho pelo qual se constrói esta formação. Currículo construído coletivamente – alunos, professores, pessoal administrativo, associações de classe e sociedade em geral –, porquanto seus “conteúdos e suas formas últimas não po-

dem ser indiferentes aos contextos nos quais se configuram" (Sacristán, 2000, p.21). Logo, dirige-se a determinada realidade, serve a determinados meios, operacionaliza-se, enfim, num contexto que é o que lhe dá sentido real. Daí, a teoria que deve sustentar o processo de construção dos currículos dos cursos de Biblioteconomia/Ciência da Informação/ Gestão da Informação no Brasil, com base nas diretrizes curriculares, deverá ser a crítico-dialética, visto que põe em evidência as realidades que o condicionam.

Sacristán afirma que "...sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação do professorado à bagagem de idéias e significados que lhe dão forma e o modelam em sucessivos passos de transformação" (2000, p.21).

Todavia, a compreensão curricular em qualquer campo de saber, em especial na Biblioteconomia, não pode ser tomada somente à luz das condicionantes presentes; seria negar as lutas para constituí-lo e os saberes e as práticas que circularam em determinados momentos e o perfil profissional estabelecido para atender necessidades específicas. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é discorrer sobre a história e a evolução do currículo de Biblioteconomia no Brasil.

## 2 O Currículo de Biblioteconomia no Brasil

O ensino de Biblioteconomia no Brasil teve início em 1915, na Biblioteca Nacional (BN), sem qualquer planejamento curricular e sem perspectiva de atender necessidades alheias a essa instituição. As disciplinas eram oferecidas de maneira estanque e desarticuladas, sendo condizentes com a estrutura organizacional da BN. Nessa perspectiva, o perfil profissional objetivava-se formar um profissional com o perfil de um erudito-guardião e, para tanto, o processo de ensino centrava-se no repasse de experiências pelos professores, durante anos, como encarregados das seções de Bibliografia, Paleografia, Diplomática, Iconografia e Numismática. De conteúdos relativamente extensos, essas disciplinas – que correspondiam às seções da BN –,

dividiam-se em práticas e teóricas com grande ênfase nesta última, já que o curso propunha-se a formar o bibliotecário-humanista-conservador. Este modelo foi alterado pelo Decreto Nº 23.508 de 28 de novembro de 1933, que inverte a ordem das disciplinas e inclui História Literária. Em termos gerais, não ocorreram mudanças significativas entre a primeira e a segunda fase quanto aos saberes da formação do bibliotecário; continuou “o predomínio da cultura geral em detrimento das técnicas” (Dias, 1954, p.17), aliado à necessidade de formar pessoal para suprir principalmente as deficiências internas da BN. A novidade desse momento foi assegurar a preferência pelos detentores de diploma em Biblioteconomia, visando o preenchimento de cargos para a BN ou qualquer outra repartição federal.

Em São Paulo, o ensino de Biblioteconomia começa nos anos 20 e em termos de construção curricular não apresenta diferenças relevantes em relação ao da BN, ou seja, o currículo fora elaborado de acordo não com as necessidades sociais, mas com as considerações de Rubens Borba de Moraes e Adelpia de Figueiredo, ele por ser diretor da Divisão de Bibliotecas do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, ela pela formação adquirida nos Estados Unidos e pela experiência com o curso de Biblioteconomia do Instituto Mackenzie, que implantou em 1929. Enquanto o curso da BN voltava-se para formar um erudito-guardião, em São Paulo formava-se o técnico. O currículo centrava-se em disciplinas como Catalogação e Classificação e o processo de ensino/aprendizagem orientava-se para a organização técnica de biblioteca.

Alterações curriculares significativas ocorreram a partir da década de 1940, com a transferência do curso da Prefeitura Municipal para a Escola Livre de Sociologia e Política e com a reforma do curso da BN que, apoiado pelo Governo Federal e pela Fundação Rockefeller, respectivamente, concede bolsas a candidatos a bibliotecários de outros estados, os quais, ao regressarem, “reorganizam velhas bibliotecas ao mesmo tempo em que criam novas” (Fonseca, 1957, p.96).

A reforma da Biblioteca Nacional, projetada pela bibliotecária Heloísa Cabral da Rocha Werneck e executada por Cecília Roxo Wagley e Josué Montello, operou modificações relevantes no curso de Biblioteconomia. De acordo com Dias (1955, p.10), a sua finalidade era transformar o antigo curso de Biblioteconomia, que até então se li-

mitava a formar bibliotecários para atender às necessidades da instituição e para promoção do seu quadro de pessoal em curso destinado a capacitar bibliotecários para qualquer tipo de biblioteca. Essa reforma muda a ênfase curricular de preparação humanista para a de ordem técnica, uniformizando os saberes bibliotecários e consolidando, no Brasil, o modelo pragmático americano. Antes dessa reforma, o DASP cria no Rio de Janeiro um curso de Biblioteconomia centrado na vertente pragmática paulista, adotando disciplinas como Catalogação, Bibliografia, Referência, Organização e Administração de Bibliotecas que correspondiam à estrutura curricular da Escola Livre de Sociologia e Política, fato que vinha ao encontro das transformações econômicas, sociais e ideológicas processadas no Brasil e apoiadas pelo Estados Unidos. Nesse sentido, afirma Moreira (1995, p.83): “o empréstimo de modelos curriculares americanos que estivessem em harmonia com as intenções acima mencionadas não causa surpresa. As teorias americanas inicialmente mais influentes no Brasil consistiam em combinações de idéias tecnicistas e progressistas”. O ensino de Biblioteconomia vinha ao encontro dessas idéias, notadamente da primeira.

Algumas questões advindas da BN, em 1944, são da maior relevância, ultrapassando o simples objetivo de formar profissionais para qualquer tipo de biblioteca: a primeira questão, a promoção de cursos de atualização de bibliotecários; a segunda, a capacitação de mão-de-obra auxiliar bibliotecária e, a terceira, a promoção e troca de experiências entre o Brasil e outras nações como evidencia o Decreto Lei Nº 6440 de 27 de abril de 1944, no seu Art.2: a) formar pessoal habilitado a organizar e dirigir bibliotecas ou a executar serviços técnicos nas mesmas; b) promover o aperfeiçoamento ou especialização de bibliotecários e de outros servidores em exercício nas bibliotecas oficiais e particulares; c) promover unidades de orientação das técnicas fundamentais dos serviços de biblioteca, favorecendo a homogeneidade desses serviços; d) difundir os progressos realizados no país e no estrangeiro, no campo da Biblioteconomia (Neves, 1971, p.227).

Objetivando atender a essas amplas finalidades, o antigo curso de Biblioteconomia passa a denominar-se curso da Biblioteca Nacional (CBN) compreendendo três níveis:

- Curso Fundamental de Biblioteconomia – CFB
- Curso Superior de Biblioteconomia – CSB
- Cursos Avulsos – CA

O CFB tinha a finalidade de formar bibliotecários auxiliares que, sob a orientação de bibliotecários, executassem serviços técnicos. Para tanto, o currículo compunha-se de quatro disciplinas: Organização de Bibliotecas, Catalogação e Classificação, Bibliografia e Referência e História do Livro e das Bibliotecas. Por sua vez, o CSB objetivava formar pessoal para administrar, organizar e dirigir serviços técnicos inerentes às bibliotecas. A estrutura curricular era organizada em dois núcleos de disciplinas, as comuns obrigatórias e as optativas. O núcleo comum abrangia de Organização e Administração de Bibliotecas, Catalogação e Classificação e História da Literatura. As disciplinas optativas eram oferecidas anualmente, em um único período e em número suficiente para atender às necessidades do ensino e aos interesses dos alunos. Essas disciplinas eram: a) Noções de Paleografia e Catalogação de Manuscritos, Livros Raros e Preciosos; b) Iconografia; c) Mapotecas; d) Biblioteca de Música; e) Publicações Oficiais e Seriadadas, Periódicos; f) Bibliotecas Públicas, Bibliotecas Especializadas e Universitárias; g) Bibliotecas Infantis e Escolares.

Os CA tinham por “finalidade atualizar os conhecimentos dos bibliotecários e bibliotecários-auxiliares, divulgar conhecimentos sobre biblioteconomia e promover a homogeneidade básica dos serviços de bibliotecas” (Neves, 1971, p.227). Esses cursos marcam o início da sistematização da educação continuada formal do bibliotecário brasileiro. Na década de 1960, os cursos da Biblioteca Nacional passaram por outra alteração curricular, restrita à nomenclatura e à distribuição das disciplinas entre os três níveis de ensino.

Na capital paulista, por sua vez, o currículo da Escola Livre de Sociologia e Política modificou-se a fim de atender pessoas interessadas em graduar-se na área. Sendo assim, o processo de ensino/aprendizagem visava treinar e habilitar o aluno “a bem servir as necessidades de vários serviços das bibliotecas” (Programa, 1945, p.5). Funcionava durante todo o dia, sendo a parte da manhã, das 8 às 10 horas, reservada às aulas e a tarde para as práticas das disciplinas que eram em número de cinco: a) Organização e Administração de

Biblioteca; b) Catalogação; c) Classificação; d) Bibliografia e Referência; e) História do Livro.

Quanto ao material bibliográfico adotado nos cursos de Biblioteconomia no Brasil, poucos eram os escritos em português; predominavam os redigidos em língua inglesa seguidos dos redigidos em francês, sendo estes mais usados no curso da Biblioteca Nacional. Em língua materna, geralmente, os textos eram elaborados pelos professores em face da escassez de fontes para as disciplinas que ministravam: *Classificação Decimal de Melvil Dewey*, de Adelpha de Figueiredo; *Relação de Cabeçalhos de Assuntos e A Biblioteca*, de Wanda Ferraz; *Resumo do Sistema de Classificação Decimal*, de Paulo Ferraz Mesquita; *Classificação*, de José Soares Souza; *Compêndio de Classificação Decimal*, de Irene de Medeiros Doria e *Gênese e Progresso da Imprensa Periódica no Brasil*, de Alfredo de Carvalho.

Portanto, em português pouco se podia ler sobre Biblioteconomia, mas o atendimento em bibliotecas infantis, por exemplo “encontrou respaldo na segunda parte do livro *A Biblioteca*, de Wanda Ferraz, também ela ex-professora primária” (Fonseca, 1957, p.3).

Na década de 1950, com a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), as modificações curriculares deram-se por dois motivos; primeiro, pela finalidade de incorporar referenciais teóricos e práticos da documentação, sob a influência de Herbert Coblans e Zeferino Paulo e, segundo, para formar um profissional especializado no tratamento de informações técnico-científicas.

Todavia, apesar das alterações nos saberes e nas práticas bibliotecárias, não havia até então um Currículo Mínimo que orientasse e uniformizasse o ensino no país, o que, segundo Russo (1968), gerava grande crise na Biblioteconomia no Brasil. A origem dessa crise estava na formação do bibliotecário, eminentemente técnica e distanciada da cultura geral e humanística, resultando, por conseguinte, “na pobreza de inovações que no presente caracteriza a profissão bibliotecária, torna evidente a necessidade de revisão deste problema e de buscar bases sólidas para ajustar-se aos novos tempos” (Lasso de La Veja, 1961, p.263). Esse mesmo alerta é feito pela Comissão designada pela Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação (1962), sugerindo que se estude um plano de currículo mínimo para a área. Para solucionar esta crise, seria imprescindível

a conquista de um espaço social mais amplo pela Biblioteconomia, que se daria a partir das mudanças na formação do bibliotecário, privilegiando-se a técnica e a cultura geral e, principalmente, situando-se essas no âmbito das universidades, preferencialmente nas federais, e a aprovação de um Currículo Mínimo.

Cavalcanti afirmava: "...há que dar ao bibliotecário uma formação condigna, ao mesmo tempo cultural e técnica. Há que preparar bibliotecários capazes de organizar e dirigir bibliotecas e serviços de documentação, selecionar material bibliográfico altamente especializado, redigir resumos de trabalhos científicos, realizar pesquisas bibliográficas, orientar leitores, lidar com processos eletrônicos de armazenagem e recuperação de informações. Vê-se claramente que, na formação do bibliotecário as disciplinas culturais são tão importantes quanto as técnicas" (1957, p.328).

## 2.1 Currículos Mínimos de Biblioteconomia no Brasil

Anterior a 1962, cada escola/curso determinava o seu programa curricular, julgado sempre o ideal, para formar, obviamente, um bibliotecário ideal, perfeito, moderno, que de posse de um saber técnico/cultural atendesse a sociedade brasileira no momento em que esta ampliava o processo de industrialização e o campo universitário e, principalmente, regulamentava e institucionalizava a pesquisa científica. Começava, a partir de então, o confronto entre os profissionais que defendiam a necessidade técnica e aqueles que requeriam um currículo que atendessem também a formação cultural e humanista do bibliotecário. Para Antônio Caetano Dias, as reivindicações relativas à valorização e *status* profissional, anexação e ou criação de escolas/cursos junto às universidades tinham pouca significância, enquanto o campo não dispusesse de corpo de saberes uniforme e estruturado: um Currículo Mínimo.

A ausência de uniformidade dos saberes e a fragilidade teórica na formação do bibliotecário não eram privilégio do Brasil, mas de toda a Ibero-América como evidenciado no Seminário Ibero-Americano sobre Planejamento de Serviços Bibliotecários e Documentação, realizado em Madri, de 5 de fevereiro a 2 de março de 1968, organi-



zado pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), pela Oficina de Educación Ibero-Americano (OEI) e pelo Instituto de Cultura Hispânica. Em relação à formação profissional é retratado que:

“O ensino de Biblioteconomia e Documentação na Ibero-América não é satisfatório, apesar dos esforços que realizam as escolas e professores. A situação das escolas não é uniforme e essa falta de uniformidade é conseqüência de uma série de fatores, destacando-se os seguintes: distribuição geográfica não- planejada que dificulta o acesso ao ensino – existência de escolas fora do âmbito universitário, que provoca diferenças hierárquicas entre títulos aparentemente iguais; planos e programas que não contemplam as necessidades reais da profissão nem fazem sua projeção para o futuro; baixa matrícula determinada pela falta de incentivo que atraia a juventude a esta profissão; professorado escasso e nem sempre idôneo, ao qual falta preparação em sua especialidade, por carência de base pedagógica; pobreza de suas bibliotecas especializadas e instalações inadequadas” (Seminário, 1968, p.41).

A causa para o não-estabelecimento de um Currículo Mínimo no Brasil, antes dos anos 60, estava na ausência de unidade de ponto de vista entre as escolas de Biblioteconomia, isto é, não havia clareza sobre quais os saberes a serem incorporados nesse currículo. Na tentativa de solucionar o impasse, Dias (1964) sugeriu que durante a realização do Primeiro Congresso de Biblioteconomia (Recife, 1954) fosse instituída uma comissão com representantes de todos os cursos, a fim de se estudar a viabilidade de criação de um Currículo Mínimo. Contudo, tal reunião não se realizou pelo desinteresse dos diretores dos cursos em debater o assunto; priorizavam eles outros assuntos, como o reconhecimento legal da profissão.

Entretanto, o autor propôs um modelo de currículo, no caso de haver, em algum momento, acordo entre aqueles que detinham poder para estabelecê-lo. Esse currículo deveria contemplar dois níveis de disciplinas: as profissionais e as não-profissionais. Incluíam-se entre as primeiras: Catalogação, Classificação, Organização e Administração de Bibliotecas, História dos Livros e das Bibliotecas, Bibliografia e Referência, Técnicas de Documentação, Catalogação e Classificação Especializada. As disciplinas não-profissionais foram

ponto de divergência entre os diretores das escolas, que não as concebiam como necessárias à formação do bibliotecário. Logo, não deveriam ser incluídas no programa regular de ensino, a exemplo de Seleção e Orientação de Leitores, História da Literatura ou Bibliografia Literária, Introdução à Cultura Histórica, Literária, Artística, Científica e Ciência Filosófica.

Para Dias, a inclusão dessas disciplinas tinha a finalidade de suprir as deficiências do ensino médio, que não dava ao futuro bibliotecário uma cultura geral e humanística.

Conscientes do importante papel do bibliotecário na sociedade moderna e sem se distanciar do princípio de que a escola para sua formação profissional não deve limitar-se exclusivamente ao problema de seu preparo técnico, os responsáveis pelo curso preocupavam-se, já naquela época, com sua duração (curso de Biblioteconomia da UFMG). Na certeza de ser imprescindível esse suporte cultural em favor de sua formação profissional, que contribuísse para um melhor desempenho de suas atribuições no exercício da profissão, adotaram (este curso) o Currículo Mínimo de Biblioteconomia (Carvalho, 1967, p.1).

Com base no Art. 1º da Lei 4.084 de 30 de junho de 1962, e no Art. 60 da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Dumerval Trigueiro Mendes, então Diretor do Ensino Superior, convocou uma comissão de especialistas em Biblioteconomia para elaborar proposta de um Currículo Mínimo, que em seguida deveria ser encaminhada ao Conselho Federal de Educação, para análise. Constituíam essa comissão: Edson Nery da Fonseca, Abner Lellis Vicentini, Nancy Wesfallen Correa, Cordelia R. de Cavalcanti, Sulli Bradbeck e Zilda Galhardo de Araújo.

Esses professores propuseram que o ensino de Biblioteconomia fosse ministrado nas universidades e em três níveis: curso de Graduação, curso de Pós-Graduação e curso de Doutorado. O curso de Graduação deveria ter a duração de três anos e destinava-se a formar bibliotecários e documentalistas. Os critérios de ingresso, mediante concurso de habilitação, seriam exames de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, História Geral e do Brasil, Línguas Inglesa e outras disciplinas a serem escolhidas entre o Francês, Alemão e Italiano.

As disciplinas propostas para o curso de Graduação seriam: Bibliografia, Organização e Administração de Bibliotecas e Serviços de Documentação; Técnica de Indexação e Resumos; Catalogação; Documentação; Armazenagem e Recuperação de Informações; História da Arte; Pesquisa Bibliográfica; História da Ciência e da Tecnologia; História da Literatura; Referência; Teoria da Informação e Cibernética; Reprodução de Documentos; História do Livro e das Bibliotecas; Introdução à Filosofia; Introdução às Ciências Sociais e Seleção de Livro.

Por sua vez, o curso de Pós-Graduação abrangia quatro áreas: Bibliografia, Bibliotecas Infanto-Juvenis, Documentação, Bibliotecas Especializadas e Didáticas. O grau de “Doutor em Biblioteconomia seria conferido ao concluinte do Curso de Doutorado que apresentasse e defendesse tese, de acordo com as formalidades legais” (Carvalho, 1967, p.1). Interessa observar que a proposta dessa comissão “parece não ter sido interpretada pelo Conselho, que o modificou de maneira substancial”, quando da fixação do Currículo Mínimo em 1962 (Russo, 1968, p.5).

Esse primeiro Currículo Mínimo obrigatório foi estabelecido pelo Conselho Federal de Educação pela Resolução de 16/11/1962. O parecer N.º. 326/62, em que se fundou a Resolução, foi do Conselheiro Josué Montello:

Art. 1 – O Currículo Mínimo do curso de Biblioteconomia compreenderá as seguintes matérias:

- História do Livro;
- História da Literatura;
- História da Arte;
- Introdução aos Estudos Históricos;
- Evolução do Pensamento Filosófico e Científico;
- Organização e Administração de Bibliotecas;
- Catalogação e Classificação;
- Bibliografia e Referência;
- Documentação;
- Paleografia.

Art. 2 – A duração do curso será de três anos letivos.

Art. 3 – É obrigatória a observância dos Art. 1 e Art. 2 a partir do ano letivo de 1963.

Tal currículo visava, entre outros objetivos, atender às necessidades do “mercado biblioteconômico ascendente”, ao aumento da produção científica brasileira, que requeria organização e controle, e às técnicas biblioteconômicas que eram o canal privilegiado para isso, justificando a inclusão de disciplinas como Catalogação, Classificação e Bibliografia. É evidente que, para não configurar a formação do bibliotecário como exclusivamente técnica, foram incorporadas algumas disciplinas culturais.

Esse currículo atendeu, em parte, às reivindicações das escolas e associações de classe. É interessante frisar que, nesse período, escolas e associações atuavam praticamente em conjunto, porquanto eram os professores que representavam os movimentos profissionais.

Pela literatura analisada, em especial a história da criação dos cursos de Biblioteconomia, nos é permitido supor que a base para o currículo de 1962 tenha sido o programa estabelecido por Francy Portugal, Zilda Galhardo de Araújo, Maria Antonieta Mesquita Barros e Maria Antonieta Requião Piedade, para a Escola de Biblioteconomia e Documentação do Instituto Santa Úrsula. Este programa foi adotado pelo curso da BN depois que Antônio Caetano Dias “apresentou [em outubro de 1956] ao diretor da Biblioteca Nacional projeto de um novo regulamento para os cursos da Biblioteca” (Piedade, 1958, p.16), incorporando preferencialmente a disciplina Documentação. Cabe-nos destacar que o curso do Instituto Santa Úrsula, foi o primeiro a adotar este termo denominando-o, portanto, curso de Biblioteconomia e Documentação do Instituto Santa Úrsula.

Com a aprovação do Currículo Mínimo, a preocupação dos bibliotecários era padronizar não só o ensino mediante esse Currículo Mínimo, como também as suas atividades por meio da especialização e as bibliotecas pela catalogação cooperativa. Portanto, as escolas de Biblioteconomia também deveriam ser padronizadas para que dispusessem de condições mínimas de funcionamento. Alegavam os professores que a falta de padrões para as escolas era ocasionada pelo

Governo, entenda-se Ministério da Educação (MEC), que não compreendia a importância da área de conhecimento dentro do sistema educacional, não obstante tivesse contribuído para a sua expansão desde os anos 50. Com a finalidade de minimizar essa problemática, a Diretoria de Ensino Superior do MEC, pela Portaria Nº 28 de 31 de janeiro de 1967, instituiu uma comissão formada por especialistas da área com a atribuição de diagnosticar a situação das escolas e propor soluções para a melhoria do ensino, em especial, criar padrões para as mesmas.

Essa Comissão de Especialistas de Ensino em Biblioteconomia (CEEB) era formada por: Edson Nery da Fonseca, professor da Universidade de Brasília; Maria Martha de Carvalho, professora da Universidade Federal de Minas Gerais; Laura Garcia Moreno Russo, presidente do Conselho Regional de Biblioteconomia de São Paulo; Lydia de Queiroz Sambaquy, professora dos Cursos da BN; Maria Leticia de Andrade Lima, professora da Universidade Federal de Pernambuco e Zenaira Garcia Marquez, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tais especialistas alertavam que, para estabelecer padrões para as escolas, deveriam ser consideradas as dimensões geográficas do país. Para tanto, seria adequado fixar padrões mínimos e máximos, considerando-se as disponibilidades financeiras de cada escola/curso.

Ao reconhecer que os problemas do ensino de Biblioteconomia transcendiam a simples determinação de padrões para as escolas, ampliaram a discussão, incluindo na pauta assuntos como: Currículo Mínimo, eficiência do ensino, incremento do número de alunos e estratégias para despertar o espírito profissional dos bibliotecários.

De acordo com a comissão, as escolas deveriam oferecer as condições mínimas para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem. Um dos critérios a ser levado em consideração seria a proporcionalidade entre área física, número de alunos, professores e equipamentos. Escolas vinculadas às universidades deveriam funcionar junto à biblioteca central como laboratório de aprendizagem. Assim, escola e biblioteca poderiam atingir o desenvolvimento de suas atividades mais amplamente.

Definiu-se, em relação às salas de aula, "um metro quadrado por aluno e todas as salas deverão estar equipadas com quadros ne-

gros fixados às paredes e carteiras em número equivalente aos alunos matriculados. As escrivaninhas e cadeiras para os professores deverão estar sobre um nível mais alto do piso" (Escolas, 1968, p.37). Também deveriam contar com amplas bibliotecas-laboratórios. Esse assunto foi o mais debatido pela comissão e, supostamente, a recomendação adotada por todas as escolas de Biblioteconomia, pois teriam a finalidade de funcionar como espaços práticos onde seriam manipulados "as máquinas [de escrever] e materiais que farão parte da vida dos futuros profissionais, [que] facultarão melhor preparo técnico" (Escolas, 1968, p.37).

Essa questão, padrão mínimo, é retomada no Seminário de Ensino de Biblioteconomia no Brasil, promovido pela Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação e pela Escola de Biblioteconomia da UFMG em 1968, cujo objetivo era avaliar o ensino da área no Brasil e adequá-lo à reforma do ensino superior.

No evento foram debatidas três temáticas que se constituíam, nesse período, os problemas da biblioteconomia brasileira: pesquisa em Biblioteconomia, currículo e duração dos cursos e pós-graduação em Biblioteconomia. Quando de sua realização havia 18 escolas, nove vinculadas a universidades federais, duas a universidades católicas, quatro a fundações, uma a autarquia e duas a universidades/faculdades particulares.

Quanto ao currículo e duração dos cursos, os participantes do seminário decidiram que quaisquer mudanças a serem realizadas deveriam aguardar a reforma universitária (1968) que, conseqüentemente, alcançaria a Biblioteconomia. Acreditavam até mesmo que, a partir de então, haveria a oportunidade de estender o ensino para todo o país, com a criação de escolas anexadas às universidades, o que realmente veio a acontecer com a instalação, em seguida, dos cursos de pós-graduação.

Uma questão estava clara para os participantes do seminário, a saber, por mais que as escolas formassem um número de profissionais suficiente para atender a uma possível demanda não atingiriam as pequenas e distantes bibliotecas. Os motivos seriam que os bibliotecários graduados não iriam assumi-las, primeiro por questões salariais e depois porque essas bibliotecas não ofereciam condições de aprimoramento profissional e, principalmente, porque as bi-

bliotecas universitárias e especializadas os absorveriam logo que terminavam os cursos.

Em relação às disciplinas escolares, os participantes recomendavam ao Conselho Federal de Educação: a) desdobramento da disciplina Introdução aos Estudos Históricos e Sociais em Introdução aos Estudos Históricos e Introdução aos Estudos Sociais; b) desdobramento da disciplina Evolução do Pensamento Filosófico e Científico em História da Ciência e História da Filosofia; c) desdobramento da disciplina Bibliografia e Referência em duas disciplinas. O mesmo deveria ocorrer com Catalogação e Classificação; d) supressão da disciplina Paleografia como matéria autônoma e sugestão da inclusão de seu conteúdo na disciplina Introdução aos Estudos Históricos.

A disciplina Paleografia foi incorporada ao currículo de 1962 por imposição da Biblioteca Nacional, onde tinha relevância, face à riqueza de seus manuscritos. No entanto, a justificativa dada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), pela Portaria 326, de 21 de novembro de 1962, foi a necessidade de os bibliotecários atuarem em arquivos por não haver cursos de Arquivologia na mesma proporção que os de Biblioteconomia.

Em 1963, durante o IV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBDD), realizado no Ceará, os participantes propuseram a inclusão da disciplina Arquivologia nos cursos de Biblioteconomia. Nesse sentido, afirma Russo (1968, p.28):

*"Já era tempo dessa especialidade: 'Arquivologia', a leitura, a interpretação e descrição de documentos dos nossos arquivos, que representam a história viva do país, não devem ser adiados. Se continuarmos, assim, na política de considerar os arquivos 'depósitos de papéis velhos', dentro de algumas dezenas de anos, quando mesmo a tradição oral deturpar os fatos, o Brasil não terá outro remédio senão publicar a sua história mitológica"* (Russo, 1968, p.19).

Em seguida, afirma a mesma autora:

*"Cabe às escolas emprestarem a esse ensino uma característica mais prática, pela leitura de documentos dos próprios arquivos, pela projeção de reprodução dos vários tipos de escrita utilizada através dos séculos"* (Russo, 1968, p.19).

A última recomendação dos participantes do evento da ABEED, com relação à modificação do Currículo Mínimo foi a implantação da disciplina Reprografia e Seleção de Material Bibliográfico e Audiovisual e, também, que os cursos de pós-graduação em Biblioteconomia fossem instalados nas universidades que oferecessem melhores condições e interesse em manter cursos de pós-graduação, inicialmente em nível de mestrado.

As questões debatidas no Seminário sempre ocuparam a pauta nos congressos de Biblioteconomia, desde o primeiro, em Recife, no ano de 1954. Durante a sua realização, como já referenciado, o professor Antônio Caetano Dias propôs um encontro entre as escolas de Biblioteconomia com a finalidade de discutirem os aspectos acima referidos, em especial a uniformização dos currículos. Esse encontro deu-se apenas quando da comemoração dos 50 anos dos cursos da BN, o Primeiro Simpósio do Ensino de Biblioteconomia e Documentação, realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1965. A análise do evento, após o Seminário do Ensino de Biblioteconomia no Brasil (1968), objetiva demonstrar que as reivindicações e recomendações para melhoria do ensino na área de Biblioteconomia eram praticamente as mesmas nas duas reuniões.

O Primeiro Simpósio contou com representantes de todas as escolas de Biblioteconomia e da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB), atualmente denominada Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições. Os trabalhos foram distribuídos em seis grupos, que discutiram as seguintes temáticas: Implantação da Lei 4.084/62 de Acordo com o Decreto 56.925 de 16/8/65 (Grupo 1), Currículo Mínimo (Grupo 2), Normalização das Nomenclaturas das Matérias e Disciplinas (Grupo 3), Aperfeiçoamento Profissional (Grupo 4), Intercâmbio com as Entidades de Classe (Grupo 5) e Intercâmbio entre as Escolas (Grupo 6).

Em relação à instalação do Currículo Mínimo, norte do processo de ensino/aprendizagem, por ocasião da sua implantação (1962), as escolas não se limitaram a suas diretrizes, sem contudo deixar de obedecer a ele. Das 11 escolas existentes em 1966, apenas três se pautaram por ele: a do Pará, a de Niterói e a BN. As duas primeiras, por estarem iniciando suas atividades, e a BN, por promover cursos



avulsos. Um exemplo de inclusão de outros saberes no currículo foi a inclusão de Língua Estrangeira, incorporada como disciplina instrumental. Bahia e Ceará, porém, por considerá-la indispensável à formação do bibliotecário, adotaram-na como disciplina obrigatória.

Enquanto algumas disciplinas eram implantadas no currículo, outras, já adotadas por força do CFE, eram objeto de polêmica, principalmente a Paleografia, que não era muito bem aceita como disciplina obrigatória pela categoria dos bibliotecários e pelas escolas de Biblioteconomia. Os primeiros, por não lhe atribuírem valor prático, e as segundas, pela deficiência teórica dos professores. Em defesa das disciplinas, o professor Hasselman, do curso da BN, esclareceu aos participantes do encontro sua importância como matéria indispensável à formação do bibliotecário. Para sanar as deficiências existentes, propôs-se a ministrar aos professores cursos intensivos, durante as férias.

Se houve discordância quanto a essa disciplina, com relação à Psicologia todos foram unânimes em aceitar a sua inclusão no currículo, por acreditarem que instrumentalizaria o bibliotecário no trato com os leitores. Quanto à Documentação, foi sugerido que a mesma fosse mais prática, inclusive fazendo uso da automação. Para aumentar o rol de disciplinas, Maria Luísa Monteiro da Cunha sugeriu a criação da disciplina Base Científica e Tecnológica, que teria a finalidade de dar mais ênfase à formação científica e tecnológica do bibliotecário. "Eis que os atuais currículos dão maior importância à sua formação humanística" (Primeiro, 1966, p.66).

Alguns bibliotecários julgavam que o currículo de 1962 privilegiava a cultura geral em detrimento da técnica. "Muitas escolas estão insatisfeitas com o Currículo Mínimo, por acharem excessivo o número de disciplinas culturais em um plano de estudo destinado à formação de técnico. Em resumo, nesse Simpósio ficou determinado que "o 'currículo ideal' inclua Psicologia, Relações Humanas, Seleção de Material Bibliográfico e Audiovisual, Administração e Serviços Regionais de Bibliotecas". Para ministrá-las seria indispensável o aperfeiçoamento profissional, temática do Grupo 4, que entendia que esta questão, por ser complexa, transcendia a responsabilidade da ABEBD e das Associações de Classe, visto que, sendo as escolas subordinadas às universidades, elas dependiam da política destas.

A uniformidade da nomenclatura das disciplinas escolares foi outro entrave encontrado pelas escolas, pois acarretava obstáculos ao melhor entrosamento entre as escolas e dificultava a transferência de alunos de uma para outra. Essa questão foi evidenciada em 1961 por Laura Russo no livro *Biblioteconomia brasileira*, que constituiu um completo levantamento das matérias ministradas nos cursos de Biblioteconomia no período.

O Grupo 3, Normalização da Nomenclatura das Disciplinas Escolares, sugeriu que algumas fossem desdobradas e distribuídas nos três anos de duração do curso.

O último grupo, o sexto, Intercâmbio entre as Escolas, debateu a necessária troca de experiências, em forma de visitas e estágios, entre alunos das diferentes escolas no período das férias. Esse grupo sugeriu a criação de um órgão central de informação, funcionando na BN ou na FEBAB, com a finalidade de beneficiar professores e alunos nos estágios em outras escolas, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro, com promoção e participação em cursos de aperfeiçoamento no Brasil e exterior. Também sugeriram a edição de uma revista de Biblioteconomia, como meio de divulgação de informações e difusão da produção bibliográfica de professores e alunos. Esse periódico deveria contar com a participação de todas as escolas.

No término do encontro foi recomendado: a) que fosse criada a Associação Brasileira de Professores de Biblioteconomia e Documentação; b) que fossem incluídas no currículo as seguintes disciplinas: Seleção de Material Bibliográfico e Audiovisual, Psicologia, Línguas Estrangeiras, Relações Humanas e Administração; c) que as escolas criassem cursos de pós-graduação; d) que as escolas instalassem e mantivessem bibliotecas-laboratórios; e) que as direções das escolas reunissem suas congregações, no intuito de promover a uniformidade da nomenclatura das disciplinas com base nas sugestões do Grupo 2, e de eliminar definitivamente o problema; f) que as escolas promovessem cursos de atualização, extensão e pós-graduação com a finalidade de ampliar e atualizar os saberes profissionais; g) que a revista de Biblioteconomia fosse editada pela Associação Brasileira de Professores de Biblioteconomia e Documentação; h) que as escolas incluíssem em seus orçamentos recursos para proporcionar aos professores e alunos viagens de estudos em outros centros de

ensino de Biblioteconomia e Documentação; i) que os resumos das sugestões e depoimentos do encontro fossem encaminhados ao Conselho Federal de Educação por intermédio de Josué Montello e da Diretoria de Ensino Superior.

A partir dessas análises, podemos afirmar que o Currículo Mínimo de 1962, apesar de constituir-se em um marco significativo para a Biblioteconomia, bem como fator decisivo para a obtenção do reconhecimento da profissão em nível universitário, não chegou a satisfazer os professores e a classe bibliotecária, uma vez que não correspondia às expectativas dos profissionais e às exigências dos avanços tecnológicos, sociais e educacionais da época. Seu elenco de disciplinas não permitia um entendimento claro, talvez porque sua elaboração não tenha tomado por base os pressupostos essenciais que deveriam ser considerados para apreciação de um Currículo Mínimo.

Segundo Martins (1990, p.26), as críticas que vinham sendo feitas ao Currículo Mínimo deixam de ser retóricas e começaram a ser postas em ação, partindo-se, assim, para estudos com o objetivo de reformulá-lo. A Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação, a partir de 1971, convoca reuniões periódicas, com o objetivo de levantar sugestões para mudanças no currículo vigente. Em 1973, com a reforma universitária, uma comissão designada pelo CFE examinou o Currículo Mínimo, visando sua adequação e atualização. Em 1976, a ABEBD realizou em Campinas um encontro com a finalidade de realizar um estudo sobre a mudança das disciplinas dos cursos de Biblioteconomia. No ano seguinte, durante o 9º CBBB, em Porto Alegre, é lançada por Nice Figueiredo uma proposta de mudança curricular. Paralelamente a esse evento, a ABEBD convocou reunião para divulgar a aceitação da proposta do Currículo Mínimo elaborado pela Primeira Comissão e foi criada uma Segunda Comissão, que ficaria responsável pela revisão e redação final do documento, integrada por professores das Universidades Federais da Bahia, Paraná e Brasília.

Em 1979, o CFE encaminhou ofício a ABEBD, solicitando sugestões para a reformulação curricular. No 10º CBBB, em Curitiba, a ABEBD realizou reunião e apresentou relatório esclarecendo o andamento dos estudos. No ano seguinte, a Organização dos Estados Americanos (OEA), patrocinou em Brasília o Seminário sobre Currí-

culo do Ensino de Biblioteconomia. Segundo Kohler (1981, p.29), nesse evento discutiu-se de teoria a currículo, definindo o que se entendia por currículo e por Biblioteconomia, e qual o perfil do bibliotecário do futuro.

Nesse mesmo ano, de julho a dezembro, a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) estabeleceu um grupo de trabalho (composto pelos membros da comissão definida pela ABEBD) com a responsabilidade de elaborar oficialmente a proposta de reformulação curricular dos cursos de Biblioteconomia, proposta esta encaminhada no ano seguinte a todas as escolas para discussão e sugestões.

Em 1982, depois de todo esse percurso, foi aprovado pelo CFE o segundo currículo de Biblioteconomia. Apesar dos debates em várias oportunidades, a aprovação desse currículo provocou insatisfação e críticas por parte dos organismos de classe e dos professores, uma vez que a proposta do grupo de trabalho foi alterada, por exemplo, no grupo de matérias de formação geral. O CFE agrupou numa só disciplina Informação, Biblioteconomia e Usuário, sendo aprovada Informação Aplicada à Biblioteconomia.

Esta descrição sumária da evolução curricular dos cursos de Biblioteconomia no Brasil possibilita-nos compreender, da maneira mais ampla, os saberes e as práticas profissionais operadas em diferentes momentos na área. Igualmente, ajuda-nos a refletir sobre os rumos a serem tomados diante dos novos paradigmas impostos aos cursos superiores pelas diretrizes curriculares, pois levam em consideração os desafios da educação universitária diante das amplas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional.

Portanto, é necessário compreender o currículo como uma construção cultural que propicia a aquisição do saber de forma articulada com a sociedade e os interesses dos alunos.

Currículos e Propostas Curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911-1982 – Parte 1

Biblioteca Nacional				Mackenzie	Depto. de Cultura (São Paulo)	ELSP		
1915 (1 ano)	1931 (2 anos)	1944	1962	1938	1949 (2 anos)	1936-1937	1940 (2 anos)	1944
Bibliografia Paleografia Diplomática Numismática	História Literária com Aplicação a Bibliografia Iconografia e Cartografia Bibliografia Paleografia Diplomática	Organização e Administração de Bibliotecas Catalogação Classificação Bibliográfica e Referência História do Livro e das Bibliotecas História da Literatura (Aplicada à Bibliografia) Noções de Paleografia Cursos Avaliosos	Técnicas de Referência Catalogação e Classificação Organização e Administração de Bibliotecas Organização e Técnicas de Documentação Literatura e Bibliografia Literária Introdução à Cultura Histórica e Sociológica Reprodução de Documentos Paleografia Introdução à Cultura Filosófica e Artística	Catalogação Classificação Referência	Catalogação Classificação Referência	Catalogação Classificação Referência História do Livro e das Bibliotecas	Classificação Referência História do Livro e das Bibliotecas Referência	Classificação Referência História do Livro e das Bibliotecas Referência Organização e Administração de Bibliotecas

Curriculos e Propostas Curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911-1982 – Parte 2

1º Projeto de Currículo Mínimo	1º Currículo Mínimo	Proposta de Mudança ABEED	Proposta de Mudança Curricular ABEED (3 anos)	2º Currículo Mínimo
1956	1962	1976	1977	1982
Classificação	História do Livro e das Bibliotecas	Fomação Social da Biblioteca	Catálogoção	Comunicação
Referência História do Livro e das Bibliotecas	História da Literatura	Estudo de Usuários	Classificação, Planejamento e Administração de Bibliotecas	Aspectos Sociais, Políticos e Econômicos do Brasil Contemporâneo
ReferênciaBibliografia	História da Arte	Planejamento e Administração de Bibliotecas	Seleção e Aquisição	História da Cultura
Documentação	Introdução aos Estudos Históricos e Sociais	Sistemas de Informação	Documentação	LógicaLíngua e Literatura Portuguesa
História da Arte	Evolução do Pensamento Filosófico e Científico	Fontes de Informação	Introdução à Biblioteconomia	Métodos e Técnicas de Pesquisa
História da Ciência e Tecnologia	Organização e Administração de Bibliotecas	Seleção e Aquisição	História dos Livros e das Bibliotecas	Informação Aplicada à Biblioteconomia
História da Literatura	Catálogoção e Classificação	Organização da Informação	Introdução à Filosofia	Formação e Desenvolvimento de Coleções
Introdução à Filosofia	Bibliografia e Referência	Recuperação e Disseminação da Informação	História da Arte	Controle Bibliográfico dos Registros do Conhecimento
Introdução às Ciências Sociais	Documentação		Introdução aos Estudos Históricos	Disseminação da Informação
Organização e Administração de Bibliotecas	Paleografia		História da Literatura	Administração de Bibliotecas
Serviços de Documentação			Biblioteca Referencial	
Seleção de Livros				

## Bibliografia

CASTRO, César; RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Sociedade da informação: dilemas para o bibliotecário, *Transinformação*, Campinas, v.9, n.1, p.17-24, jan./abr. 1995.

CAVALCANTI, Maria das Neves N. A formação profissional do bibliotecário face às exigências da biblioteca atual. *IBBD: Boletim Informativo*, Rio de Janeiro. v.3, n.5/6, p.320-329, set./dez. 1957.

CARVALHO, Maria Martha de. Formação integral do bibliotecário em Minas Gerais: uma experiência vitoriosa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 5, São Paulo. *Anais...* São Paulo, v.1, 1967. p.1-7

DEMO, Pedro. *Ranços e avanços da LDB*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Ambivalência da sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v.29, n.2, p.37-42, maio/ago. 2000.

DIAS, Antonio Caetano. O ensino de Biblioteconomia no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, 1. *Anais...* Recife, 1954. p.17

\_\_\_\_\_. *O ensino de Biblioteconomia no Brasil*. Rio de Janeiro: IPASE, 1955. 17p.

\_\_\_\_\_. *Tendências modernas do currículo no ensino de Biblioteconomia*. Rio de Janeiro: Cursos da Biblioteca Nacional, 1964.

FONSECA, Edson Nery da. Desenvolvimento da Biblioteconomia e da Bibliografia no Brasil. *Revista do Livro*, v.2, n.5, p.95-120, mar. 1957.

FÓRUM NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO. *Plano Nacional de Graduação*. 1999.

LASSO DE LA VEJA, Xavier. La profesión de bibliotecário-documentalista. *Universidade*, Buenos Aires, n.8, p.263-278, 1961.

MARTINS, Leoneide Maria Brito Martins. *Análise comparativa dos currículos plenos adotados pelo curso de Biblioteconomia da UFMA: 1968-1990*. 1989. 158p. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995

NEVES, Carlos de Souza. Biblioteconomia: legislação. In: *Ensino Superior no Brasil: legislação e jurisprudência*. Rio de Janeiro: MEC, s.d. 702p.

PIEADADE, Maria Antonieta Requião. A escola de Biblioteconomia e Documentação do Instituto Santa Úrsula e a regulamentação das escolas de Biblioteconomia. *IBBD: Boletim Informativo*, Rio de Janeiro, v.4, n.3/4, p.159-167, maio/dez. 1958.

PRIMEIRO SIMPÓSIO DE ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO. *FEBAB: Boletim Informático*, Rio de Janeiro, v.14, n.5/5, p.66-77, nov./dez. 1966.

PROGRAMA da escola de Biblioteconomia: sétimo ano de letivo. São Paulo: Escola Livre de Sociologia e Política, 1945. 20p.

RUSO, Laura Garcia Moreno. *A Biblioteconomia brasileira*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS, 5, Coimbra, 1968.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEMINÁRIO INTERAMERICANO SOBRE PLANEJAMENTO E SERVIÇOS BIBLIOTECÁRIOS E DOCUMENTAÇÃO. *FEBAB: Boletim Informativo*, São Paulo, v.17, n.3/4, p.41-57, mar./abr., 1968.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. *Exclusão digital: a miséria na era da sociedade da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abrão, 2001.



# Capítulo 3

## Estudos Curriculares em Biblioteconomia no Mercosul: reflexões sobre uma trajetória\*

José Augusto Chaves Guimarães

---

### 1 Currículo: alguns elementos contextuais

Para que se possa abordar a questão dos estudos curriculares em Biblioteconomia no Mercosul, inicialmente há de se resgatar uma concepção de currículo que nos permita entender com mais clareza o porquê do percurso histórico analisado.

A palavra currículo possui, etimologicamente, caráter dinâmico, e significa carreira. Tal aspecto fica mais claro na definição de Câmara (1981, p.1) para quem:

*Currículo é a ação dinâmica desencadeada pela vivência de um plano curricular. São todas as experiências que cada aluno vive em um programa de educação que utiliza, no seu planejamento, as informações de teorias e pesquisas e os resultados de experiências passadas e presentes.*

Polke (1983, p.14), no mesmo sentido, refere-se ao currículo como algo mutável, desvencilhando-se da idéia de *algo estático, acabado, definitivo*.

---

\* O autor registra seu agradecimento ao CNPq pelo apoio ao projeto integrado Ensino de tratamento temático da informação nos cursos de Biblioteconomia do Mercosul, de cujo relatório de pesquisa este texto foi extraído e adaptado.

Como mostra a referida autora (Câmara, 1981), a elaboração de um currículo pressupõe o respeito a bases de quatro ordens:

- a) *forças sociais*, expressas por meio dos fins sociais e das pressões sociais existentes no contexto em que o currículo se insere;
- b) *desenvolvimento humano* (considerado parâmetro fundamental por Giubilei, 1985), qual seja, a preocupação com o homem que se almeja formar, de tal forma que ele possa conviver, interagir efetivamente com os desafios, problemas e mudanças da sociedade. Nesse sentido, tem lugar a figura do educando como indivíduo propriamente dito, considerado em seus aspectos biológicos, psicológicos e intelectuais;
- c) *natureza da aprendizagem*, envolvendo as aprendizagens de natureza ativa ou passiva, significativa ou rotineira, do todo ou das partes e ainda individual ou social; e
- d) *natureza do corpo organizado de conhecimento* a ser trabalhado, em que se aborda a própria gênese (conceitos, teorias, metodologias, etc) da área a ser estudada.

Nesse contexto, Giubilei (1985, p.14) ressalta dois enfoques curriculares que podem ser adotados no processo de construção de um currículo: um de natureza *bancária* ou de *conservação social*, mais voltado para *dotar o indivíduo de destrezas e habilidades para sobreviver no presente e alcançar o máximo de desenvolvimento pessoal* (em que aspectos como a tecnologia, a elaboração de objetivos e os instrumentos legais administrativos possuem papel de destaque) e outro mais *problematizador*, no qual o currículo atua como *base para reconstrução social e instrumento político*.

Como mostra Piletti (1995, p.51), o termo currículo foi durante muito tempo utilizado de forma restritiva para designar uma relação de matérias e disciplinas como conjunto de conhecimento logicamente sistematizado. No entanto, mais recentemente o termo passou a ser empregado de forma mais ampla, referindo-se ao fazer pedagógico de uma instituição de ensino. Tal fazer revela-se, como ressalta Maragliano (1986, p.39), na articulação interna do curso em seu conjunto, qual seja, o *iter* formativo no qual se inserem, de forma orgânica, os currículos específicos.

Ressalta Beraquet (1983, p.313) que o currículo constitui ele-

mento de controle da ação educativa (englobando as atividades de aprendizagem bem como as experiências que visam estimular o desenvolvimento do educando).

Oliveira (1996, p.10), ao analisar o ensino de disciplinas instrumentais no currículo de Biblioteconomia, alerta para a necessidade de abrangência no delineamento curricular, quando devem estar presentes as relações intrínsecas ao processo pedagógico, tais como *objetivos – avaliação, conteúdo – método, professor-aluno, constituindo um todo orgânico que se articula entre si e com o contexto social.*

Em vista de tais concepções, cumpre destacar três conceitos de natureza mais operacional que o âmbito do fazer das Instituições de Ensino Superior de Biblioteconomia, que são de fundamental importância: Currículo Mínimo, Currículo Pleno e estrutura curricular.

Por Currículo Mínimo<sup>1</sup> entende-se a relação de matérias (descritas por meio de ementas), cujos conteúdos constituirão o núcleo, o próprio cerne da formação do profissional almejado. Oriundo das estruturas governamentais no âmbito educacional, visa garantir um patamar mínimo para uma dada formação profissional. Como bem ressalta Venturini (1999, p.5):

*Quando nos referimos a Currículo Mínimo, falamos de um currículo básico, formado por matérias que darão fundamentação para a construção de estruturas curriculares para todos os cursos de Biblioteconomia do país, promovendo uma normalização mínima para a formação do bibliotecário, isto é, um currículo que deva constituir uma base comum para todas as escolas do país.*

No entanto, a concretização da realidade curricular no âmbito das diferentes escolas dá-se por meio do Currículo Pleno, em que se desenvolve a adaptação do Currículo Mínimo às peculiaridades de cada escola, levando em consideração seu contexto institucional, social, as peculiaridades regionais e o perfil de profissional almejado.

---

1 Com o advento da nova LDB (Lei 9394/96), o conceito de Currículo Mínimo foi substituído por um conceito mais abrangente – o de Diretrizes Curriculares. No tocante às diretrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia, no âmbito da área de Ciência da Informação, veja-se mais adiante, quando da discussão dos impactos da nova LDB nos currículos de Biblioteconomia.

Desse modo, as matérias previstas no Currículo Mínimo passam a ser diferentemente desdobradas em disciplinas, pelas escolas, de modo a atingir os objetivos pedagógicos por elas almejados.

Nesse sentido, ressalta Montalli (1982, p.21) que o delineamento de um Currículo Pleno deve considerar quais são as demandas sociais existentes às quais o profissional almejado poderá responder.

Já as estruturas curriculares referem-se mais especificamente às grades (conjuntos de disciplinas com seus conteúdos e cargas horárias), que se constituem o meio pelo qual o Currículo Pleno se operacionaliza em cada escola.

Cumpre, ainda, ressaltar as denominações dadas às unidades de conteúdo do currículo, tendo-se no Currículo Pleno a previsão de matérias, ao passo que, nos Currículos Mínimos, tais matérias são mais especificamente subdivididas (e aprofundadas) em disciplinas.

Trazendo a questão para o universo do ensino de Biblioteconomia, especialmente no Brasil, verifica-se uma evolução que, partindo de uma abordagem notadamente centrada em um rol finito de conteúdos, chegou a idéias de *diretrizes curriculares* em que as áreas curriculares (caracterizadas pelos *corpus* teóricos fundamentais que as embasam cientificamente) passam pela ótica das diferentes instituições de ensino, a partir de seus próprios contextos.

Feitas tais considerações, cabe agora abordar a questão dos estudos curriculares em Biblioteconomia no Brasil, visto que daí nasceu o embrião para uma integração regional em termos de Mercosul.

## 1.2 Estudos Curriculares em Biblioteconomia: o contexto Brasil

Em que pese a existência de cursos de Biblioteconomia no Brasil desde 1911, com a criação do curso da Biblioteca Nacional (efetivamente instalado em 1915) e pioneiro na América Latina, pode-se dizer que a questão dos estudos curriculares na área encontra-se diretamente ligada à trajetória da Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação – ABEED, criada em 1967, tendo como objetivo principal o aprimoramento do ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação no Brasil, preocupando-se com o aperfeiçoamento

e o desenvolvimento integrado dos cursos de graduação existentes no país (Guimarães, 1995, p.68)<sup>2</sup>.

Nesse sentido, durante a vigência do primeiro Currículo Mínimo, estabelecido a partir do Parecer 326/62 do Conselho Federal de Educação (Conselho Federal de Educação, 1974, p.77)<sup>3</sup>, a ABEBD procurou incentivar a discussão de questões curriculares por meio de reuniões de professores em áreas específicas.

Como ponto de partida do processo, ressaltam Silva, Krueel & Santos (1990, p.13):

*a criação da ABEBD produz seu primeiro fruto com a realização de um encontro de professores, em Belo Horizonte, com a colaboração da escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais, onde a realidade do Currículo Mínimo de 1962 é amplamente discutida.*

Com a expansão dos cursos no decorrer das décadas de 60 e 70, aliando-se a questões como a criação dos primeiros periódicos especializados da área bem como dos primeiros cursos de mestrado do país, novas discussões surgem no tocante aos conteúdos curriculares da área, e o Currículo Mínimo passa a ser discutido tendo ainda como parâmetro as novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade como um todo.

Desse modo, a ABEBD cria condições para a revisão do currículo vigente, motivando as representações classistas a iniciar ampla discussão nacional (Silva, Pinto & Krueel, 1990, p.13)<sup>4</sup>.

---

2 O referido autor, em outro trabalho (Guimarães, 2000, p.57), afirma: *A preocupação brasileira, em termos institucionalizados, no tocante à formação do profissional na área de Biblioteconomia, ganhou efetivo vulto a partir da criação da Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEED), em 1967, voltada para a discussão dos rumos do ensino de Biblioteconomia no país, mormente em termos curriculares.*

3 Como ressalta Russo (1966, p.19), *o Currículo Mínimo de 1962 teve sua origem com uma comissão nomeada pelo MEC, integrada pelos seguintes membros: Abner Lellis Correa Vicentini, Cordélia Robalinho de Oliveira Cavalcanti, Edson Nery da Fonseca, Etelvina Lima, Nancy Westphalen Correa, Sully Brodbeck e Zilda Machado Taveira.*

4 As ações da ABEED nesse sentido podem ser observadas em reuniões por ela promovidas no âmbito dos seguintes eventos (cf. MUELLER, 1985, p.9): VI CBBD (Belo Horizonte, jul. 1971), I Encontro Nacional de Diretores e Pro-

Em meio a toda essa *ebulição*, no ano de 1981, um Grupo de Trabalho, liderado pela presidência da ABEBD e com a participação de professores da UFMG, USP, UFPA, UFPR, UNB e IBICT, e ainda contando com a participação de assessores técnicos da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, apresentou ao Conselho Federal de Educação uma proposta de reformulação do Currículo Mínimo de Biblioteconomia (Carvalho, 1985).

A referida proposta serviu de gênese para o teor da Resolução 8/82 do Conselho Federal de Educação, que aprovava o novo Currículo Mínimo de Biblioteconomia a partir do qual o curso passava dos até então três anos de duração para uma carga horária mínima de 2.500 horas (mais 10% de estágio obrigatório) a ser cumprida no decorrer de oito semestres.

No próprio Relatório do Parecer que motivou a referida Resolução (Brasil. Conselho Federal de Educação, 1982, p.74) fica patente o importante papel desempenhado pela ABEBD no processo, se não vejamos:

*Fato importante na vida da profissão de Bibliotecário foi a criação da Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), em 1967, em São Paulo. A ABEBD se propõe congregar o corpo docente dos cursos de Biblioteconomia, criando uma comunidade empenhada em buscar a solução de seus problemas, em atualizar os currículos plenos adotados nas várias escolas e em promover permanentemente o aperfeiçoamento dos professores dessa área. Com essa última finalidade, vem organizando e promovendo o intercâmbio de experiências em nível nacional e internacional, cuidando de promover reuniões e simpósios visando a este objetivo.*

E, no tocante ao encaminhamento das discussões que levaram ao novo Currículo Mínimo, nova menção faz o texto (p.74) à ABEBD:

---

fessores de Biblioteconomia (Niterói, set. 1971), II Encontro Nacional de Diretores e Professores de Biblioteconomia (Salvador, maio 1975), VIII CBBB (Brasília, jul. 1975), Conferência Brasileira de Classificação Bibliográfica (Rio de Janeiro, set. 1976), IX CBBB (Porto Alegre, Brasília, jul. 1977), X CBBB (Curitiba, jul. 1979) e Seminário de Currículo promovido pela OEA (Brasília, maio 1980).

Em 1971, em reunião realizada em Belo Horizonte, a ABEBD se pronunciou favoravelmente à necessidade de revisão do Currículo Mínimo vigente para o curso de Biblioteconomia. Durante os anos seguintes, as instituições que mantêm o curso de Biblioteconomia se foram expressando no mesmo sentido. Em 1979, o CFE solicitou sugestões aos profissionais da área, tendo em vista a reformulação do currículo estabelecido em 1962.<sup>5</sup>

Esse novo Currículo Mínimo procurou em maior medida, como ressalta Guimarães (1995, p.68), estabelecer um equilíbrio entre a concepção mais humanista da escola francesa (centrada em matérias com Paleografia, Diplomática, Numismática, Iconografia, História da Arte, História do Livro, Línguas etc.) e a concepção mais técnica de orientação norte-americana (centrada em matérias como Catalogação, Classificação, Bibliografia, Referência e Organização de Bibliotecas).<sup>6</sup> Nesse sentido, verifica-se a assunção de algumas interdisciplinaridades que pudessem contribuir tanto para uma formação mais humanista quanto para fazer frente às transformações da época (Guimarães, 2000, p.58).

Um importante aspecto a ressaltar, nesse currículo, foi a distinção entre matérias de conteúdo específico da área (formação profissional)<sup>7</sup> daquelas com função-base (instrumentais e de fundamentação geral).

---

5 Observa Mueller (1985) que, mormente a partir de 1975, houve uma intensificação de ações para reformulação do Currículo Mínimo, ressaltando o fato de o documento-matriz, elaborado por professores da UFMG em 1976, haver recebido manifestações de 27 das então 29 escolas do país, oferecendo subsídios ao Grupo de Trabalho que, em janeiro de 1981, apresentou o documento final ao Conselho Federal de Educação. Paralelamente, a autora assinala um crescente movimento, na literatura especializada da área, no tocante a críticas ao caráter tecnicista do Currículo Mínimo de 1962 e a distorções ocorridas em muitos currículos plenos, como disciplinas muitas vezes incluídas para atender a necessidades meramente contingenciais.

6 Entre as críticas ao Currículo Mínimo de 1962 encontram-se aquelas segundo as quais o currículo não foi além de um *melting pot* entre as correntes francesa e norte-americana, ao que se acrescenta o alerta de Polke (1983, p.15) de que o ensino de Biblioteconomia no Brasil tem transplantado, às vezes de modo acrítico, modelos estrangeiros de educação sem atentar para as diferenças marcantes entre a nossa e as sociedades que desenvolveram tais modelos.

7 Como ressalta Polke (1983, p.25): *A terceira parte da estrutura curricular é a profissional. Sua organização se apresenta sob a forma de grandes áreas de estu-*

Tendo como premissa fundamental a necessidade de avaliar o novo Currículo Mínimo bem como sua operacionalização nas escolas de Biblioteconomia do país, por meio dos diferentes currículos plenos, a ABEBD promoveu em Recife, em fevereiro de 1986, o I Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação – ENEBCI.

Como ressalta a então presidente da ABEBD, Cléa Dubeux Pinto Pimentel (Pimentel, 1989, p. 14), o evento visou

*promover um balanço crítico do ensino de graduação e pós-graduação na área, no Brasil, analisar as contradições existentes na elaboração de novos currículos plenos, identificar as possíveis contribuições de docentes para a melhoria do padrão de ensino e encaminhar uma ampla discussão sobre os problemas pedagógicos enfrentados pelos professores, alunos e instituições de ensino.*

O evento teve quatro frentes de discussão – corpo docente, ensino de graduação, ensino de pós-graduação e pesquisa –, merecendo destaque, mais especificamente no que tange à questão curricular, o teor de algumas recomendações.

No âmbito do Corpo Docente, a recomendação de que os professores se atualizassem em suas áreas específicas, por meio da participação em eventos e cursos, e as escolas estabelecessem seminários institucionais onde cada professor pudesse comunicar os avanços ocorridos em sua área de especialização, revelou a preocupação com o aperfeiçoamento dos conteúdos específicos dos currículos plenos, de modo a garantir sua constante atualização.

Por sua vez, do grupo referente ao Ensino de Graduação surgiu uma recomendação mais específica, no sentido de que a ABEBD buscasse apoio financeiro para a realização de um estudo comparativo nacional dos currículos plenos de então, preocupado com a normalização de terminologias e com a distribuição de carga horária por disciplinas. Recomendava, ainda, que tal estudo fosse amplamente divulgado junto às escolas.

---

*do, dentro das quais será possível combinar várias disciplinas inter-relacionadas. Seu objetivo é assegurar a flexibilidade aos vários cursos quanto à especificação de disciplinas que respondam às necessidades das diferentes regiões do país, dentro de seus recursos e possibilidades.*



Pode-se dizer que dessa recomendação surgiu o embrião dos estudos curriculares subseqüentes, revelando a preocupação das escolas em mapear a situação curricular em âmbito nacional, bem como propiciar espaços para intercâmbio de informações nesse sentido.

Desse modo, em junho de 1989 a ABEBD promove, em Brasília, o II Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação (ENEBCI) visando discutir os impactos advindos da implantação do novo Currículo Mínimo tendo como parâmetros três aspectos fundamentais: o estágio curricular, a evasão escolar e o mercado de trabalho.

O referido evento teve resultados altamente positivos, pois, além de propiciar uma integração entre ensino de graduação e de pós-graduação na área (visto que nos dias subseqüentes realizou-se o Encontro Nacional de Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação e a criação da ANCIB), permitiu que se chegasse a algumas ações de histórica importância para a área, tais como:

- a) a criação de quatro Grupos Regionais de Estudos Curriculares da ABEBD, visando à realização de estudos comparativos entre os Currículos Plenos das escolas no âmbito de cada região, à organização de reuniões periódicas de estudo quanto a experiências e perspectivas de compatibilização curricular nas diferentes regiões, e à integração dos educadores em um trabalho de avaliação curricular constante<sup>8</sup>; e
- b) a criação dos Seminários Nacionais de Avaliação Curricular, a serem realizados em sessão paralela aos Congressos Brasileiros de Biblioteconomia e Documentação, como espaço natural para

---

8 Os Grupos regionais de estudos Curriculares da ABEBD então instituídos foram os seguintes: *Norte/Nordeste* (reunindo as escolas: UFAM, UFPA, UFMA, UFCE, UFPB, UFPE, UFBA e Faculdades Integradas Tiradentes, de Aracajú), sob a coordenação de Esmeralda Muniz de Aragão (UFBA); *Centro* (reunindo as escolas: UFES, UFE, Univ. Santa Úrsula, UNI-RIO, UFMG, Fac. de Biblioteconomia de Formiga, UFG e UnB), sob a coordenação de Regina Célia da rosa (UFF), *São Paulo* (reunindo as escolas USP, Unesp, EBDSC, FESP, Fatema, Puccamp, Fatea-Santo André e Fatea-Lorena), sob a coordenação de Dinah Aguiar Población (USP) e *Sul* (reunindo as escolas, UFPR, UEL, UFSC, Udesc, UFRGS e FURG) sob a coordenação de Rosina Pazin (UFPR).

a apresentação e discussão dos resultados dos estudos curriculares levados a cabo pelos Grupos Regionais.

Além dessas duas ações, destacam-se, dentre as recomendações do evento, aspectos diretamente relacionados à questão curricular, tais como (ABEBD, 1989):

- a) realização de um estudo comparativo entre os diversos currículos plenos com vista à análise da adequação do novo Currículo Mínimo, partindo-se da determinação do perfil do profissional de Biblioteconomia necessário ao mercado de trabalho atual e futuro;
- b) proporcionalidade na divisão de carga horária entre as disciplinas de fundamentação geral, instrumentais e profissionalizantes;
- c) *realização de encontros por matérias para intercâmbio de idéias, material instrucional e incentivo à divulgação e novas estratégias e metodologias e de ensino; e*
- d) *criação de um Banco de Dados contendo: programas das disciplinas, estudos de casos e relatos de experiências usadas nos cursos.*

Como mostra Guimarães (1995, p.69), a partir do II ENEBCI os Grupos Regionais deram início aos estudos comparativos dos currículos plenos das escolas e à organização do Cadastro Nacional de Docentes de Biblioteconomia.

Com relação ao Cadastro de Docentes, foi o mesmo inicialmente publicado em 1991, repertoriando cerca de 410 docentes de 28 das então 30 escolas do país, trazendo os dados pessoais de cada docente (nome e endereço para correspondência), além de dados acadêmicos como titulação, tempo de docência e disciplinas ministradas (em graduação e pós-graduação), *visando a fornecer um primeiro mapeamento para o estudo do corpo docente: caracterização e necessidades de capacitação* (Guimarães, 1995, p.69).

O referido cadastro foi objeto de atualização por Bertachini e de uma reflexão, pela mesma autora, no tocante à caracterização do corpo docente dos cursos de Biblioteconomia do país (Bertachini, 1995). A figura do docente passou, então, a ser objeto de preocupação da ABEBD como elemento fundamental para a discussão curricular e o delineamento de projetos político-pedagógicos nas es-

colas de modo a evitar uma visão demasiado quantitativa do currículo. Desse modo, em agosto de 1992 realiza-se em São Paulo o III ENEBCI, tendo como tema a *Capacitação Docente em Biblioteconomia*<sup>9</sup>.

Guimarães (1995, p.70), analisando o evento no contexto histórico em que ele se inseria, ressalta que o mesmo *procurou discutir questões ligadas ao docente da área em três aspectos: sua capacitação*<sup>10</sup>, *sua prática pedagógica e a interface currículo / política educacional*. E, referindo-se às recomendações do evento (ABEBD, 1993), afirma:

*Patente ficou, pelas recomendações do evento, que o momento é de discussão e de reflexão: mais do que pensar em alterações curriculares*<sup>11</sup> *deve-se discutir, nesse momento, concepções curriculares das diferentes instituições de ensino, centradas nas questões: o que ensina/como ensinar/para que ensinar.*

Pode-se dizer que um aspecto positivo do evento residiu na discussão curricular em um contexto mais amplo, na qual aspectos como a inserção dos conteúdos em um projeto político-pedagógico maior, que refletisse a ambiência do curso e o profissional por ele almejado, assim como as necessidades de capacitação docente para tal, puderam ser mais especificamente trabalhados.

Dentre as recomendações do evento vale ressaltar, ainda, a manutenção dos Grupos Regionais de Estudos Curriculares e o incentivo para que continuem seus trabalhos e realizem reuniões por

---

9 Nesse sentido, ressalta Guimarães (2000, p.59): *Todo esse trabalho levou à necessidade de ir além dos conteúdos curriculares para atingir questões mais de fundo, como a discussão das concepções curriculares e de aspectos relativos ao delineamento de projetos político-pedagógicos para os diferentes cursos, aspecto que foi objeto do III ENEBCI (São Paulo, 1992).*

10 No tocante à capacitação docente propriamente dita, o evento abordou-a em dois aspectos: formal, por meio da inserção docente em cursos de pós-graduação, e instrumental, por meio de cursos de capacitação pedagógica. Ressalte-se aqui que a questão da capacitação pedagógica já era objeto de preocupação da ABEBD, pois, nas palavras de sua primeira presidente, Maria Martha de Carvalho (Carvalho, 1985, p.25), *nesse esforço de capacitação dos docentes as escolas, em nenhum momento, devem se esquecer da formação didática, pois não basta saber "o que" transmitir, mas também "como" transmitir.*

11 Vale aqui recordar as palavras de Cesarino (apud Carvalho, 1985, p.26): *o currículo pode e deve ser alterado, mas não ao sabor de impulsos momentâneos e sim como resultado da análise da situação.*

áreas específicas do currículo de modo a que a discussão quanto a conteúdos, cargas horárias, metodologias de ensino e necessidades de capacitação docente se fizesse de forma mais aprofundada.

Como decorrência direta do evento, a ABEBD deu início a um projeto nacional financiado pelo CNPq denominado *Ensino de Biblioteconomia no Brasil: perspectivas de desenvolvimento integrado para o terceiro milênio*, graças ao qual tornou-se possível a realização de reuniões nacionais de professores nas matérias de formação profissional do Currículo Mínimo, podendo-se chegar a recomendações quanto a conteúdos mínimos e a procedimentos pedagógicos específicos.

A partir de 1994 verifica-se uma nova tendência no que tange à questão curricular da área, mais centrada no perfil do profissional a ser formado.

Nesse contexto, registra-se em especial a influência que começa a se fazer sentir dos estudos oriundos do *Special Interest Group on Modern Information Professional* da Federação Internacional da Informação e de Documentação (MIP/FID), criado no final de 1991. Tal aspecto levou à geração de toda uma literatura acerca dos novos papéis e demandas exigidas pela sociedade com relação ao profissional de informação. Assim, no âmbito internacional, podem-se mencionar os trabalhos de Mason (1990), a que se seguiram, entre outros, os de Gil Urdician (1992), Lindquist (1993), Michel (1993), Ponjuan (1991 e 1993), Welch (1994) e Zitara et al. (1994). Igualmente, no contexto nacional, podem ser mencionados os trabalhos de Mueller (1989 e 1996), Smit (1993 e 1994), Vieira (1993), Guerreiro (1995), Valentim (1995), Marchiori (1996), Santos (1996), Guimarães (1997 e 1998), Tarapanoff (1997) e ABEBD (1998), entre outros.

Dentro de tal ótica, a ABEBD promove em São Paulo, em agosto de 1995<sup>12</sup>, o IV Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia

---

12 Guimarães (2000, p.59) reporta-se ao IV ENEBCI como uma decorrência do amadurecimento ocorrido em termos curriculares a partir dos estudos desenvolvidos nos seminários havidos até então no âmbito das diferentes áreas, afirmando que: *Tais estudos culminaram com a realização do IV ENEBCI (São Paulo, 1995) que, já sob a influência de uma literatura voltada para o Moderno Profissional da Informação (e mais notadamente os trabalhos do Glória Ponjuan e do Grupo MIP/FID), permitiu o cotejo entre a questão dos conteúdos curriculares*

e Ciência da Informação, centrando-se na questão do profissional da informação a ser formado pelas escolas e nas demandas existentes por parte da sociedade.

Nesse período, como ressalta o referido autor, inicia-se uma aproximação da ABEED com os demais países latino-americanos, permitindo travar maiores contatos com professores como Elsa Barber (Universidad de Buenos Aires), Mariano Maura (Universidad de Porto Rico), Octavio Castillo (Associação Latino-Americana de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação), Glória Ponjuan (PROINFO – Cuba), entre outros: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (Lei 9394/96) e a realização do I Encontro de Dirigentes de Escolas Universitárias de Biblioteconomia do Mercosul (Porto Alegre, set. 1996)<sup>13</sup>.

Chega-se, pois, ao ano de 1996 que, em termos curriculares na área de Biblioteconomia no Brasil, representou um marco, em virtude de dois acontecimentos em especial:

- a) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), que trouxe à baila uma concepção curricular mais flexível, voltada para as diferentes realidades do país e mais centrada nas competências e habilidades esperadas do egresso; e
- b) a inserção da ABEED no âmbito do Programa II do Plano para o Desenvolvimento Educativo Regional dos países do Mercosul, aspecto que levou à realização do I Encontro de Dirigentes de Escolas Universitárias de Biblioteconomia do Mercosul (Porto Alegre, set. 1996), com a conseqüente proposta de harmonização curricular dos cursos de Biblioteconomia do Mercosul.

Especificamente no que tange à LDB, vale ressaltar que o referido diploma legal, ao dispor, em seus artigos 43 a 57, sobre o ensino superior, trouxe novas perspectivas (e preocupações) às instituições de ensino superior da área, mormente ao enunciar uma

---

*com os perfis dos profissionais almejados nessa realidade de mudança. Nessa época, registra-se a vivência de um processo de integração e de troca de experiências entre as trinta escolas do país, quando já se podiam vislumbrar objetivos pedagógicos comuns e especificidades em nível institucional e regional.*

13 Esse evento será especificamente abordado no item Estudos curriculares em Biblioteconomia: o contexto Mercosul, a seguir.

concepção de ensino baseada em princípios como flexibilidade curricular, integração graduação/pós-graduação, integração universidade/comunidade, desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos como base para a ação educativa e avaliação global do processo formativo, entre outros.

Nesse contexto, ressalta Guimarães (1998, p.50) que a grande luz trazida pela LBD ao âmbito dos estudos curriculares reside na idéia de diretrizes curriculares em substituição aos até então currículos mínimos. Nessa concepção, nitidamente mais ampla, diga-se de passagem, tem-se não mais os conteúdos curriculares isoladamente abordados, mas como elementos de um dado contexto de cada instituição de ensino superior, em que a assunção de determinadas posturas educacionais, norteadas pelos ditames do próprio projeto político-pedagógico, levarão a trabalhar a questão dos conteúdos de maneira mais abrangente e integradora.

Para tanto, o autor destaca sete pontos a refletir no âmbito da LDB (Guimarães, 2000, p.62-63):

- a) o reconhecimento do cunho humanista da área como subsídio ao desenvolvimento cultural;
- b) a necessidade de geração de conhecimento – teórico e aplicado – por meio da criação e manutenção de espaços e iniciativas de investigação sistematizada;
- c) o dever da universidade de socializar o conhecimento nela produzido;
- d) o reconhecimento da formação profissional em distintos níveis, exigindo instâncias formadoras para tal;
- e) a criação de mecanismos de diálogo entre a universidade e a sociedade (principalmente por meio da extensão) de modo a que ambas se alimentem reciprocamente;
- f) a formação de diferentes perfis (ou ênfases) profissionais a partir das vocações (acadêmicas, contextuais) das IES; e
- g) *a conscientização de que a imagem da profissão, mormente em tempos tão mutantes, deve ser objeto de reflexão e atuação das IES e dos organismos de classe de modo a que se tenha garantida uma das vertentes do direito constitucional à informação: o direito à informação profissional.*

Com o objetivo específico de elaborar as preconizadas Diretrizes Curriculares, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC nomeou, para a área de Ciência da Informação, uma Comissão de Especialistas<sup>14</sup>.

Especificamente no que tange à Biblioteconomia, consultas foram feitas às escolas e exatamente nesse contexto teve lugar o V Encontro Nacional de Biblioteconomia e Ciência da Informação<sup>15</sup> (São Carlos, set. 1998), quando se propiciou um amplo espaço de discussão sobre o perfil almejado pelos cursos de Biblioteconomia do Brasil, a partir de estudos regionais.

Tal aspecto levou a que cada grupo regional de estudos curriculares da ABEBD, no âmbito dos respectivos cursos de Biblioteconomia por eles abrangidos, pudesse apresentar propostas quanto ao perfil de profissional almejado (em termos de habilidades, atitudes e conhecimentos) em cada uma das áreas curriculares definidas para os países do Mercosul<sup>16</sup> (ABEBD, 1998).

Desse modo, a resposta à consulta feita pela Comissão de Especialistas às escolas deu-se por dois caminhos: individualmente, em que se verificou uma grande incidência de respostas sugerindo a adoção, pelo Brasil, das áreas curriculares já discutidas para o Mercosul e, coletivamente, pelo envio feito pela ABEBD do resultado dos estudos quanto aos perfis almejados.

Como resultado do trabalho da Comissão de Especialistas, chegou-se ao texto da Proposta de Diretrizes Curriculares para os cur-

---

14 A Comissão de Especialistas para a área de Ciência da Informação foi constituída pelas professoras Amélia Silveira, Anna Maria de Almeida Camargo, Inês Rosito Pinto Kruel e Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa Santos. A partir de 2002 a Comissão foi reconstituída, sendo integrada pelos professores Katia Carvalho, Leilah Santiago Buffren e Luiz Augusto Milanese.

15 Como mostram Santos & Neves (1998), integraram a programação do evento as seguintes atividades: a) avaliação institucional sob a ótica do MEC; b) a situação regional dos cursos de Biblioteconomia em relação ao processo de avaliação curricular (vide ABEBD, 1998); c) o Moderno Profissional da Informação (MIP); os resultados regionais da pesquisa realizada quanto ao perfil de MIP almejado pelos cursos; e painel sobre parâmetros curriculares para os cursos de Biblioteconomia a partir da nova LDB.

16 Veja-se, no item a seguir, a questão das áreas curriculares para o Mercosul, definidas no II Encuentro de Directores de Escuelas Universitarias de Bibliotecologia del Mercosur (Buenos Aires, nov. 1997).

tos de Biblioteconomia (Brasil. Ministério, 2000), em cuja estrutura têm-se os seguintes aspectos:

- a) perfil de egresso almejado;
- b) competências e habilidades (gerais, para toda a área de Ciência da Informação, e específicas, para a Biblioteconomia);
- c) tópicos de estudo (matérias de formação geral e específica);
- d) duração dos cursos;
- e) estágios e atividades complementares; e
- f) estrutura geral dos cursos (corpo docente, avaliação, padrões de qualidade e interface graduação/pós-graduação).

Observe-se que, nesse contexto, a questão dos conteúdos veio bastante contextualizada, como resultado de todo um conjunto de fatores que para ela concorrem.

Como ressalta Santos (1998, p.13), as Diretrizes Curriculares, em virtude do próprio edital que as constituiu (Brasil. Ministério. Edital 4/97), têm por intuito

"servir como referência para as Instituições de Ensino Superior (IES) definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e de conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso".

E ainda mencionando o referido edital, a autora ressalta que, assim como nos até então currículos mínimos, *a presença de conteúdos essenciais garante uma uniformidade básica para os cursos oferecidos* (p.14), mas com o diferencial de que *as Diretrizes Curriculares devem garantir que as IES tenham liberdade para definir livremente pelo menos metade da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma, de acordo com suas especificidades de ofertas de cursos* (grifo nosso).

Analisando o teor da referida Proposta de Diretrizes Curriculares verifica-se, no âmbito das competências e habilidades de caráter específico, aspectos que se aplicam diretamente às áreas curriculares:

- a) interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;
- b) criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;



- c) processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
- d) realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

No que tange aos tópicos de estudo<sup>17</sup>, o primeiro estudo da Comissão de Especialistas resgatou uma estrutura de área quase idêntica à proposta para o Mercosul, senão veja-se o quadro a seguir:

<i>Diretrizes Curriculares MEC/SESU</i>	<i>Proposta Mercosul</i>
Fundamentos de Biblioteconomia	Fundamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação
Organização e Tratamento da Informação	Organização e Tratamento da Informação
Gestão da Informação e do Conhecimento Políticas de Gestão de Unidades de Informação	Gestão de Unidades de Informação
Recursos e Serviços de Informação	Recursos e Serviços de Informação
Tecnologias em Informação	Tecnologias da Informação
Metodologia da Pesquisa	Pesquisa

Como se pode observar, basicamente se manteve a estrutura acordada para os cursos de Biblioteconomia do Mercosul ressaltando-se, no entanto, algumas diferenças:

- a) delimitação da área de *Fundamentos* apenas no âmbito da Biblioteconomia, visto que as questões gerais de Ciência da Informação passam a ser tratadas na formação geral;
- b) ampliação da área de *Tecnologias*, aqui entendendo-se todo o aparato tecnológico (e os processos dele advindos) aplicável à atividade informativa e não apenas àquele dela oriundo;

<sup>17</sup> Observe-se, inclusive, a terminologia adotada – tópicos de estudo – bastante menos categórica que as até então *matérias* do Currículo Mínimo.

c) abordagem da *Gestão* de forma mais ampla, indo além das unidades de informação para trabalhar com aspectos como a informação e o conhecimento propriamente ditos.

Em uma segunda versão, a ênfase recaiu muito mais nas questões gerais relativas a competências e habilidades, sem uma menção mais específica a tópicos de estudo os quais, por sua vez, seguem como uma diretriz geral para os distintos cursos, mormente aqueles em implantação.

Ainda dentro de tal tônica, há de se registrar o VI Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação (ENEBCI), realizado em Campinas, em maio de 2001, quando foram discutidos aspectos relativos mais notadamente à capacitação docente nos cursos de Biblioteconomia no Mercosul (envolvendo a questão da pesquisa) e, como decorrência, o estágio (políticas, iniciativas e produtos) de pesquisa discente nos referidos cursos. De uma análise geral, pôde-se verificar um efetivo crescimento dos níveis da capacitação docente nos cursos (se comparada à discussão inicial havida em 1992, durante o III ENEBCI), bem como uma compreensão da pesquisa discente como elemento fundamental para um fazer pedagógico de qualidade.

Na ocasião, foi criada a Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), ampliando a atuação da ABEBD a outros cursos da área de Ciência da Informação.

Desde então, a ABECIN tem se esforçado no sentido de dotar a área de ensino de Ciência da Informação do mais amplo espectro de informação. Exemplo disso reside na página *web* da instituição ([www.abecin.org](http://www.abecin.org)) e na lista de discussões por ela gerenciada, propiciando um espaço de informação e de troca de experiências.

Ainda como reflexo dessa política, a ABECIN tem envidado esforços para uma reflexão conjunta acerca da implementação das Diretrizes Curriculares, promovendo oficinas de trabalho nacionais e regionais voltadas para o delineamento de projetos político-pedagógicos dos cursos bem como para uma reflexão acerca das concepções e dos parâmetros de avaliação que a área considera legítimos.

Tal trajetória, por sua vez, encontra reflexo em uma dimensão maior, que em muito tem contribuído para sua consolidação: o espaço das discussões curriculares do espaço Mercosul, como se verá no item a seguir.

### 1.3 Estudos Curriculares em Biblioteconomia: o contexto Mercosul

Ao investigar as origens dos estudos curriculares em Biblioteconomia no Mercosul, podem-se elencar elementos de duas ordens que, no decorrer dos fatos, integraram-se positivamente: os oficiais e os didático-pedagógico-investigativos.

Sob a vertente oficial tem-se a própria criação do Mercosul ressaltando-se, como decorrência do Tratado de Assunção, o Programa III do Plano para o Desenvolvimento Educativo Regional do Mercosul, segundo o qual os Ministérios da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai puderam envolver-se em um trabalho de *harmonização dos sistemas e busca de compatibilização acadêmica, jurídica e administrativa e o estabelecimento de um sistema comum de informação educativa relevante* (Santos, 1997, p.3).

Nesse sentido, por iniciativa do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), sob a presidência de Zeneide de Souza Pantoja, foi criado em dezembro de 1995 o Grupo Especial de Trabalho para Assuntos do Mercosul (GETAM), integrando também a FEBAB e a ABEBD, com o intuito de estudar questões relativas à dimensão comunitária de legislação, mercado de trabalho e compatibilização curricular em Biblioteconomia.

Assim, em abril de 1996, a então presidente da ABEBD, Jussara Pereira Santos, em ação estratégica, participou da XXX Reunión Anual de Bibliotecários, promovida pela Asociación de Bibliotecários Graduados de la Republica Argentina – ABGRA, em Buenos Aires, e ali estabeleceu contato com os dirigentes de cursos universitários de Biblioteconomia da Argentina, do Uruguai e do Paraguai, e lançou as bases para a realização de um evento conjunto para discutir e estudar a questão de harmonização curricular na área. Na ocasião, embora não integrando o Mercosul, o Chile acenou com o interesse de integrar-se a tais estudos.

Sob a vertente didático-pedagógico-investigativa, há de registrar-se os trabalhos levados a cabo no âmbito dos Encuentros de Educadores e Investigadores en Bibliotecología, Archivología, Ciencia de la Información y Documentación de Iberoamerica y el Caribe

(EDIBCIC)<sup>18</sup>. Os referidos eventos tiveram seu início em novembro de 1993, em San Juan de Porto Rico, mais voltado para a questão das perspectivas de educação a distância em Biblioteconomia na Ibero-América.

Foi, no entanto, a partir do II Encontro de EDIBCIC (Cidade do México, junho de 1995) que o evento ganhou a estrutura que até hoje mantém, dividindo seu temário em três vertentes básicas: ensino de graduação, ensino de pós-graduação e pesquisa.

No referido evento ficaram patentes recomendações quanto à necessidade de estudos curriculares nos cursos de Biblioteconomia da América Latina, assim como quanto à criação de uma base de dados com os programas (planos de ensino) das disciplinas ministradas nos referidos cursos<sup>19</sup>.

Esse aspecto foi reafirmado e mais especificamente discutido no I Taller Regional para la Elaboración de un Plan Cordinado de Entrenamiento para Profesionales de Información en America Latina y el Caribe, promovido pela UNESCO em Belo Horizonte, entre 15 e 17 de abril de 1994, cabendo ao Centro de Investigaciones Bibliotecológicas da Universidad de Buenos Aires a missão de coordenar tais ações.

Ainda no âmbito dos estudos curriculares, cumpre destacar que no II Encuentro de EDIBCIC formou-se uma comissão entre os países<sup>20</sup>, com o objetivo de analisar conteúdos dos programas dos cursos, em termos de núcleos básicos, bem como estabelecer critérios de equivalência e homologação entre os mesmos.

---

18 Registra-se ainda o papel desempenhado anteriormente pela Asociación Latinoamericana de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información, em termos de integração regional. No entanto, tal trabalho foi-se esvaziando até os primórdios da década de 1990, quando foi substituído pelo EDIBCIC, de cunho mais acadêmico, visto abordar também as questões de pós-graduação e de pesquisa..

19 Para que se possa melhor aquilatar a dimensão e amplitude desse âmbito, ressalta-se que, conforme dados de EDIBCIC, a América Latina dispõe hoje de 63 cursos universitários de Biblioteconomia, assim distribuídos: Argentina (7), Bolívia (2), Brasil (31), Chile (2), Colômbia (4), Costa Rica (2), Cuba (1), Equador (1), México (6), Panamá (1), Paraguai (1), Peru (2), Uruguai (1) e Venezuela (2).

20 Integravam a referida comissão os professores: Stella Maris Fernandez (Argentina), Norma Barrios (Cuba), José Lopez Yepez (Espanha), Nahum Perez (México) e Luiza Vigo (Porto Rico), sob a coordenação desta última.

Dando continuidade a tal linha de ação, realizou-se novamente em San Juan de Porto Rico, em agosto de 1996, o III Encontro de EDIBICIC, o qual deu um significativo passo no tocante aos estudos curriculares. Tal fato pode ser observado principalmente no âmbito das recomendações oriundas da *Comisión de Pregrado* (Encuentro de Educadores e Investigadores, 3, 1996, p. 2-3) *verbis*:

*que las curriculas consideren asignaturas que logren una educación integral del estudiante de modo a que permitan: a) una formación general y básica, la cual debe responder a las necesidades específicas de la profesión y a las características de cada universidad (ciclos básicos u otros) y b) una formación especializada que cubra las siguientes áreas:*

- 1) *Fundamentos teóricos de la Bibliotecología y Ciencias de la Información;*
- 2) *Procesamiento de la Información;*
- 3) *Recursos y Servicios de la Información;*
- 4) *Tecnología de la Información;*
- 5) *Gestión de Unidades de Información;*
- 6) *Investigación; y*
- 7) *Práctica Profesional (asuntos académicos)*

Tendo participado do referido evento e em vista do contato anteriormente realizado com dirigentes de cursos de Biblioteconomia do Mercosul, a então presidente da ABEBD leva a cabo a promoção de um evento para discutir a formação profissional em Biblioteconomia no Mercosul, o qual tem lugar em Porto Alegre, em setembro de 1996.

O evento, contando com a participação dos sete cursos universitários argentinos<sup>21</sup>, um dos dois chilenos, do curso uruguaio e do curso paraguaio, assim como dos coordenadores dos grupos regionais de estudos curriculares da ABEBD e de vários dirigentes dos cursos de graduação brasileiros, constituiu marco referencial para a história do ensino de Biblioteconomia latino-americano, visto permitir, pela primeira vez, uma discussão sistematizada sobre questões de ensino afetas ao segmento Mercosul.

---

21 Ressalte-se que a Argentina possui formação bibliotecária universitária (sete cursos) e terciária (dezenove cursos, conforme Fernandez & Giunti, 1999).

Desse modo, partiu-se de três conferências de temas amplos (Ensino de graduação e pesquisa, por Solange Puntel Mostafa – Puccamp; Fontes de financiamento em Ciência e Tecnologia, por Marlene de Oliveira – CNPq e Moderno profissional da informação, por José Augusto Chaves Guimarães – Unesp) para motivar a discussão e a troca de experiências no âmbito das escolas participantes, chegando-se a conclusões de diferentes ordens<sup>22</sup>.

Em termos de compatibilização curricular, teve-se a proposta *de que os países do Mercosul iniciem o processo de compatibilização curricular, mediante análise e síntese dos conteúdos mínimos (ementas) das disciplinas das áreas temáticas* (Encontro de Dirigentes..., 1996, p.55). Para tanto, adotou-se a recomendação de áreas da reunião de Porto Rico, com exceção da área de Prática Profissional, entendida como uma vertente de cunho interno no âmbito das instituições e não propriamente uma área curricular em termos de conteúdo, visto que os mesmos perpassam os conteúdos de todas as demais. Ainda nesse sentido, recomendou-se o levantamento e a disponibilização via Internet das bibliografias básicas de cada uma das áreas temáticas.

Como decorrência da recomendação anterior e de modo a dar-lhe condições de operacionalidade, recomendou-se a criação de um sistema de comunicação entre os cursos de Biblioteconomia do Mercosul em que se destacam: a) a elaboração de um vocabulário controlado de termos educativos de Biblioteconomia do Mercosul, em espanhol e em português, sob a responsabilidade da Universidad de la Republica (Uruguai)<sup>23</sup>; b) a elaboração de um boletim com notícias sobre os cursos do Mercosul, a cargo da Universidad de la Republica (Uruguai)<sup>24</sup>; c) o desenvolvimento de *home pages* pelos cursos de Biblioteconomia do Mercosul; d) a alimentação da base de

---

22 Os anais do evento, em três volumes, trazem não apenas as conferências e recomendações havidas, como também um panorama inicial dos cursos de Biblioteconomia do Mercosul, com as respectivas estruturas curriculares.

23 O referido vocabulário, a cargo de Mário Barité com a colaboração de José Augusto Chaves Guimarães, foi lançado durante o V Encuentro de Directores y IV de Docentes de Bibliotecología del Mercosur em Assunção (jul. 2001).

24 O referido boletim, atualmente denominado Observatorio Mercosul, tem sido editado, trazendo importantes informações sobre os eventos e projetos realizados no âmbito dos cursos.

dados Conodoc da Asociación de Escuelas de Bibliotecologia del Cono Sur<sup>25</sup> inclusive pelo Brasil; e f) a formalização de convênios entre as diferentes escolas de Biblioteconomia do Mercosul.

Votou-se ainda pela institucionalização dos encontros como fórum oficial de discussão e deliberação de questões de ensino de Biblioteconomia do Mercosul, aprovando-se a periodicidade anual do evento na seguinte ordem: Argentina<sup>26</sup> (1997), Chile (1998), Uruguai<sup>27</sup> (1999) e Paraguai<sup>28</sup> (2000).

Em termos de educação continuada dos docentes de Biblioteconomia, recomendou-se o desenvolvimento de oficinas de atualização de três horas cada, a serem desenvolvidas em São Luís do Maranhão, durante o Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (jul. 1997), na seguinte ordem: Divulgação profissional e ensino a distância (a cargo da Argentina), Formação de professores (a cargo do Paraguai), Educação continuada (a cargo do Uruguai), Liderança (a cargo do Chile) e Pesquisa em Biblioteconomia (a cargo do Brasil). Cumpre ressaltar o alcance da referida recomendação, já que a propositura dos temas surgiu a partir de áreas de excelência identificadas no ensino de Biblioteconomia de cada país, durante as discussões havidas em Porto Alegre.

---

25 Dita Associação foi criada nos primórdios da década de 1990, em projeto financiado pela IFLA, sob a liderança de Maria Teresa Castilla (Uruguai), incluindo Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai. Na época, o então presidente da ABEED, José Augusto Chaves Guimarães, tentou garantir a integração do Brasil ao referido espaço, mas tal fato não foi possível, como alegado, pelo fato de o Brasil não estar previsto no projeto original. No entanto, dada a importância do referido espaço para a integração regional e com o fortalecimento dos trabalhos do grupo Mercosul, decidiu-se, no IV Encuentro de Directores y III de Docentes (Montevideu, maio 2000), pelo ingresso do Brasil na ASEBICS, formando-se comissão entre os países para revisão de estatutos. Tais trabalhos foram iniciados durante o V Encuentro de Directores y IV de Docentes... (Assunção, jul. 2001) para conclusão e votação durante o VI Encontro de Directores e V de Docentes (Londrina, 2002).

26 Definiu-se que, a partir de então, após os Encontros de Directores ocorreria um Encontro de Docentes, para possibilitar o intercâmbio de experiências e o aprofundamento de discussões em áreas curriculares específicas.

27 Evento realizado em maio de 2000, por decisão coletiva dos cursos tomada em Santiago (1998) em virtude da ampla agenda de trabalhos a ser desenvolvida pelos cursos.

28 Evento realizado em julho de 2001.

Especificamente no âmbito da compatibilização curricular dos cursos, Santos (1997, p.7-9) apresenta a metodologia a ser adotada pelos cursos de Biblioteconomia do Mercosul para o desenvolvimento dos estudos de compatibilização curricular. No referido encontro estão previstos três níveis (ou espaços) de análise dos conteúdos programáticos por áreas: o curso (a partir das diferentes disciplinas de cada área, consolidando os seus conteúdos básicos em ementas de áreas do curso), do país (recebendo as ementas de áreas dos cursos, identificando e sistematizando os conteúdos básicos expressos nas mesmas e consolidando-as em ementas de áreas do país) e do Mercosul (a ser realizado no II Encuentro de Directores y I de Docentes..., Buenos Aires, nov. 1997), *integrando os conteúdos reunidos em cada país, relativos a cada área de formação, transformando-os em um conjunto integrado* (Santos, 1997, p.9), ementas que, após validadas no referido encontro, seriam encaminhadas aos respectivos Ministérios de Educação dos países, tendo em vista o posterior encaminhamento ao Conselho do Mercosul.

Em complementação, recomendou-se a criação de uma base de dados bibliográfica, contendo os itens utilizados em cada matéria ou área, por curso, no Mercosul, com a possibilidade de disponibilização em rede, sempre que possível, de tais dados.

Uma vez iniciada essa importante trajetória dos estudos curriculares de Biblioteconomia no Mercosul, coube à Argentina sediar, sob a coordenação de Elsa Barber (Universidad de Buenos Aires), o II Encuentro de Directores y I de Docentes de Cursos Superiores Bibliotecología del Mercosur (Buenos Aires, 27-29 nov. 1997).

O evento, por sua vez, constituiu-se igualmente referencial para os estudos curriculares da área, visto ter chegado à definição de ementas e de conteúdos mínimos, a partir de uma sistemática de seis grupos de trabalho por áreas curriculares.

Como ponto de reflexão, Emílio Setién Quesada, da Biblioteca Nacional José Martí (Cuba), em sua conferência acerca das tendências atuais da metodologia em Biblioteconomia, alertou para a diversidade de embasamentos filosóficos tradicionalmente verificáveis na pesquisa da área, muitas vezes sem que se tenha consciência disso.



No âmbito das recomendações gerais do evento, vale ressaltar a necessidade de esforços da área no sentido de que<sup>29</sup>:

- a) houvesse apoio institucional para o desenvolvimento da pesquisa na área;
- b) os docentes se empenhassem na capacitação na área, por meio de cursos de pós-graduação; e
- c) as escolas pudessem contar, na área, com professores em dedicação exclusiva em quantidade adequada.

Uma vez abordada a questão dos conteúdos curriculares, propôs-se, para o evento a seguir (Chile, 1998) a discussão das cargas horárias mínimas para viabilizar os conteúdos, bem como as competências do profissional almejado pelos cursos nas diferentes áreas. Desse modo, tem lugar em Santiago do Chile, entre 29 e 31 de outubro de 1998, sob a coordenação de Carmen Perez Ormeño (Universidad Tecnológica Metropolitana), o III Encuentro de Directores y II de Docentes de Escuelas de Bibliotecología del Mercosur<sup>30</sup>.

O evento, contando com conferências sobre as competências almejadas para o profissional da informação no contexto do Mercosul, sobre a questão bibliotecário X gestor de informação e ainda sobre a avaliação de qualidade de ensino em cursos de Biblioteconomia da

---

29 Em termos de apoio à pesquisa, capacitação docente e dedicação integral dos docentes, verificou-se uma discrepância entre a realidade brasileira e a dos demais países, visto o Brasil ser o único país do Mercosul a dispor de mestrado e doutorados próprios, na área (inclusive com apoio governamental via Capes), assim como possuir políticas governamentais de incentivo à pesquisa (vide CNPq e agências estaduais como a Fapesp). No âmbito da dedicação docente, igualmente registra-se uma política nas universidades brasileira, quanto à predominância de docentes em dedicação integral.

30 Antes da realização do terceiro evento do Mercosul teve lugar em Maracaibo (Venezuela), mais precisamente entre 20 e 24 de abril de 1998, o IV Encuentro de EDIBCIC, estruturado em sessões sobre ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa. Ainda que não tenha havido no evento nenhum trabalho específico para discutir questões de conteúdo curricular na área de tratamento temático da informação em um âmbito ibero-americano, ressalta-se o estudo desenvolvido por Martha Silvia Molina Molina (Molina, 1998) sobre áreas cognoscitivas dos programas em Biblioteconomia, Arquivologia e Ciência da Informação, a partir de um estudo de caso realizado em dez universidades da Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, México, Panamá e Venezuela.

Comunidade Européia<sup>31</sup>, abriu espaço para a apresentação de comunicações, paralelamente à realização dos grupos de trabalho, em cada uma das seis áreas curriculares, visando discutir os objetivos e a carga horária mínima recomendável para cada área.

Uma vez discutida a questão dos conteúdos fundamentais (Buenos Aires, 1997) e da operacionalização desses conteúdos nas estruturas curriculares – objetivos almejados e cargas horárias utilizadas – coube ao Uruguaí sediar, em Montevidéu, entre os dias 24 e 27 de maio de 2000, sob a coordenação de Mário Barité (Universidad de la República), o IV Encuentro de Directores y III de Docentes de Escuelas de Bibliotecología del Mercosur<sup>32</sup>, tendo como temas: *Gestão acadêmica dos cursos superiores de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, em questões como as novas estratégias de formação e as competências dos futuros profissionais (Encontro de Diretores) e *Bases conceituais e metodológicas do ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação* (Encontro de Docentes).

Formalizando, pela primeira vez, a figura do observador internacional, com participantes da Espanha e da Colômbia, o evento contou com conferências gerais em que já se contemplavam temáticas de cunho teórico-metodológico, tais como a dimensão científica, téc-

---

31 As referidas conferências foram proferidas, respectivamente, por José Augusto Chaves Guimarães (Unesp – Brasil), Virgínia Cano (Queen Margaret University College – Escócia) e por Juan Carlos Fernandez Molina (Universidad de Granada – Espanha).

32 Cumpre registrar, sob a ótica histórica utilizada, V Encuentro de EDIBCIC (Granada, 21-25 fev. 2000), no âmbito do qual vale destacar a realização da mesa-redonda Los Encuentros de Directores de Bibliotecología del Mercosur (1996-2000): relato de una rica experiencia regional en educación superior, integrada por Elsa Barber (Argentina), José Augusto Chaves Guimarães (Brasil), Margarita Escobar de Morel (Paraguai) e Mário Barité (Uruguaí), de modo a compartilhar a experiência de compatibilização curricular até então trilhada pelos países do Mercosul com os demais colegas da Ibero-América. Em termos de recomendações, destacam-se as do grupo de trabalho sobre Ensino de Graduação, especialmente quanto à criação de comissões sub-regionais para facilitar a integração curricular das escolas, tendo como coordenadores Mário Barité (Mercosul), Lucía Chacon (Comunidade andina, América Central e Caribe) e Ana Extremeño (Península Ibérica), com o intuito de analisar e padronizar critérios que levem à determinação de conteúdos básicos bem como criar uma base de dados de docentes para Ibero-América, a serem apresentados no próximo evento.

nica ou tecnológica da Ciência da Informação (Conforti & Artaza, 2000), as questões de inter- e transdisciplinaridade na área (Chueque et al., 2000) e a necessidade de uma metateoria para a área (Sabelli, 2000).

Igualmente ressaltou-se a necessidade de articulação da pesquisa com a extensão universitária, com especial destaque para aspectos como a celebração de convênios com distintos setores da sociedade, oferecimento de bolsas de pesquisa a estudantes e docentes (para o que se enfatizou a necessidade de consolidação da informação sobre fontes de financiamento à pesquisa no Mercosul), e previsão de canais de divulgação dos resultados de pesquisa (como as *home pages* institucionais, por exemplo). Igualmente se definiu, no âmbito do Encontro de Diretores, o conjunto de competências profissionais esperadas para o egresso dos cursos de Biblioteconomia do Mercosul. Nesse sentido, o grupo responsável pelo documento final que foi discutido e aprovado em plenário, partiu da identificação de problemas ou entraves enfrentados pelos cursos para o desenvolvimento das competências profissionais para, em seguida, estabelecer uma categorização das competências profissionais<sup>33</sup>, conforme proposta de Vera Beraquet e Marta Valentim, em competências de comunicação e expressão (CE), técnico-científicas (TC), gerenciais (G) e sociais e políticas (SP).

Completando esse primeiro ciclo de eventos nos países do grupo, ao Paraguai coube sediar o V Encontro de Diretores e IV de Docentes, com a peculiaridade de contar com a participação da Bolívia, ainda como candidata a integrar-se ao grupo, bem como com a participação de observador internacional da Espanha (Juan Carlos Fernandez Molina). Desse modo, e uma vez discutidas as questões mais ligadas a assuntos curriculares, as discussões centraram-se na figura do docente-investigador, a partir de aspectos como *Diretrizes político-estratégicas para uma formação docente com impacto na pes-*

---

33 O documento (Valentim, 2000, p.17) define competências profissionais como *conjunto de habilidades, destrezas e conhecimentos que deve possuir um profissional em qualquer disciplina, para cumprir com sua atividade especializada oferecendo um mínimo de garantia dos resultados de seu trabalho, tanto a seus clientes ou empregadores como, em última instância, à sociedade da qual faz parte.*

*quisa e na extensão e O docente de Biblioteconomia na sociedade do conhecimento* (enfocando o novo perfil docente, a ética como responsabilidade social na atividade educativa e as inovações exigidas pelos novos tempos).

Para tanto, o evento buscou não só analisar as características do docente de Biblioteconomia para a formação da sociedade do conhecimento, como também refletir, compreender e atuar sobre a prática docente com o objetivo de transformação social e, ainda, favorecer a inovação educativa nas escolas de Biblioteconomia do Mercosul e contribuir para o delineamento do perfil do docente de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

No âmbito do Encontro de Diretores, observa Oliveira (2001, p.1) a *importância dos trabalhos relativos ao quadro comparativo traçado sobre o exercício docente nos países do Mercosul*, tendo em vista indicadores como: *requisitos para ascender à docência (concursos, exames etc...), mecanismos de promoção docente, aspectos legais do exercício da docência, otimização do trabalho docente e avaliação do desempenho docente*, propiciando que, pela primeira vez, se tivesse uma idéia mais abrangente da realidade docente na região, idéia que permitiu a discussão de perspectivas de intercâmbio e de programas conjuntos futuros.

No âmbito das conferências gerais, discutiu-se muito sobre a pesquisa como uma necessidade básica para o docente rumo a uma sociedade do conhecimento, considerando-se os impasses e perspectivas da própria dimensão pedagógica na área, no contexto atual, em que se insere, com especial destaque, a questão da pesquisa no ensino e do ensino pela pesquisa.

Um aspecto importante a ressaltar dentre as recomendações do evento reside na aprovação, pelos países do grupo, de uma posição já em discussão desde o encontro de Santiago (1998), qual seja a transversalidade das áreas de Novas Tecnologias e de Pesquisa em relação às demais. Desse modo, a partir de então os *core contents* da área passam a ser enfocados sob quatro áreas temáticas – Fundamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Organização e tratamento da informação, Recursos e serviços de informação e Gestão da informação –, no âmbito das quais estarão necessariamente presentes as questões relativas à dimensão tecnológica e à dimensão investigativa.

Pode-se dizer, destarte, que ora se inicia uma nova fase dos estudos curriculares em Biblioteconomia no Mercosul, em um momento em que o foco de discussão desloca-se da análise da estrutura curricular propriamente dita rumo aos agentes do processo ensino/aprendizagem na área. Isso traz consigo a necessidade de uma abordagem mais profunda da questão da pesquisa no ensino, aspecto que levou a que o tema do VI Encontro de Diretores e V de Docentes de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, a realizar-se em Londrina (Brasil), em outubro de 2002, seja *exatamente A Pesquisa nos cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul*, em aspectos como Pesquisa Docente, Pesquisa Discente, Linhas e Grupos de Pesquisa, Formas de Apoio e Fomento à Pesquisa, Programas e Políticas Institucionais de Pesquisa, A Pesquisa no Ensino e o Ensino da Pesquisa, A Pesquisa e a Extensão/Serviços à Comunidade; A Pesquisa como Forma de Integração entre a Graduação e a Pós-Graduação; a Base Científica do Fazer Acadêmico e as Estratégias de Efetivação da Pesquisa enquanto Elemento Permeador do Processo Educacional.

## Conclusão

Uma análise global da trajetória trilhada permite observar um processo de amadurecimento da área no que tange às questões de seu próprio ensino, permitindo hoje que países em distintos contextos, mas movidos por uma preocupação comum, possam abordar questões de fundo, como é o caso da pesquisa como mola-mestra para um ensino de qualidade.

Há de se ressaltar, ainda, os reflexos desse processo de articulação, seja em âmbito brasileiro, seja no Mercosul, propiciando espaços de diálogo e de construção conjunta de *corpis* teóricos propriamente ditos, aspecto que nos permite defender a existência, hoje, de uma área de investigação – e de ação – consolidada sobre formação e atuação profissional no Mercosul, que tem servido de referencial para outros países do mundo.

Em termos de Brasil, observa-se que temáticas dessa ordem vêm sendo objeto de produção científica do segmento docente, mor-

mente em cursos de pós-graduação. A isso se alia um trabalho efetivo de construção de elementos pedagógicos próprios à área, como bem demonstram os atuais esforços da ABECIN no que tange às oficinas sobre projeto pedagógico e avaliação institucional.

Em termos de Mercosul, o ingresso da Bolívia sinaliza para um alargamento da esfera de abrangência das discussões, e as experiências até então vivenciadas nos eventos anteriores tornam cada vez mais visível uma comunidade científica da área em termos regionais.

## Bibliografia

ABEBD. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO. III Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação: relatório. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 26, n.1/2, p.145-151, jan./jun. 1993.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO. *Relatório*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2, 1989, Porto Alegre. 13f. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Moderno profissional da informação: o perfil almejado pelos cursos de Biblioteconomia brasileiros*. Porto Alegre: ABEBD, 1998. (Documentos ABEBD, 13).

BARBER, Elsa. Informe sobre el Encuentro de Educación e Investigación en Bibliotecología, Archivología, Ciencia de la Información y Documentación de Iberoamérica y el Caribe (Granada, 21-25 de febrero de 2000). In: ENCUENTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, ENCUENTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 3, 24 a 27 maio, 2000, Montevideo. [S.l.: s.n, 2000] 6p. (Cópia impressa)

BERAQUET, Vera Sílvia Marão. O efeito do novo currículo mínimo/pleno da graduação sobre o currículo de pós-graduação. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v.11, n.2, p.311-315, jul./dez. 1983.

BERTACHINI, Maria de Lurdes. Caracterização do corpo docente das escolas brasileiras de Biblioteconomia. *Cadernos da F.F.C.* (Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp), Marília, v.4, n.1, p:82-106, 1995.

BERTACHINI, Maria de Lurdes. O docente de Biblioteconomia: construindo sua auto-imagem. *Informação & Informação*, Londrina, v.1, n.1, p:41-44, jan./jun. 1996.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v.134, n.248, 27 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. *Proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Biblioteconomia*. Brasília: MEC/SESu, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/informacao/dir.doc>>. Acesso em: 19.02.2001.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Currículos mínimos dos cursos de nível superior*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 8, de 29 de outubro de 1982. *Documenta*, Brasília, n.262, p.72-81, set. 1982.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v.134, n.248, 27 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. *Proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Biblioteconomia*. Brasília: MEC/SESu, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/informacao/dir.doc>>. Acesso em: 19 fev.2001.

BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia. *Sociedade da informação: ciência e tecnologia para a construção da sociedade da informação no Brasil*. Bases para o Brasil na Sociedade da Informação: conceitos, fundamentos e universo político da indústria e serviços de conteúdo. Brasília : CNPq/IBICT; São Paulo : Instituto Uniemp, 1998.

CÂMARA, Jacira da Silva. Bases fundamentais para elaboração do currículo. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.9, n.1, p:1-5, jun. 1991.

- CARVALHO, Maria Martha de. A graduação em Biblioteconomia: perspectivas face ao novo currículo mínimo. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.18, n.1/2, p:20-26, jun. 1985.
- CHUEQUE, Maria Graciela et al. La inter y transdisciplinaridad: una cuestión pendiente. In: ENCUESTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, ENCUESTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 3, 24-27 mayo 2000, Montevideo. *Actas...* Montevideo: Universidad de la República, 2000. p.111-119.
- CONFORTI, Noemi; ARTAZA, Carlos Hugo. La Bibliotecología: ciencia, técnica o tecnología. In: ENCUESTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, ENCUESTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 3, 24-27 mayo 2000, Montevideo. *Actas...* Montevideo: Universidad de la República, 2000. p.89-100.
- CÂMARA, Jacira da Silva. Bases fundamentais para elaboração do currículo. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.9, n.1, p:1-5, jun. 1991.
- CARVALHO, Maria Martha de. A graduação em Biblioteconomia: perspectivas face ao novo currículo mínimo. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.18, n.1/2, p:20-26, jun. 1985.
- CYSNE, Fátima Portela. *Biblioteconomia: dimensão social e educativa*. Fortaleza: Ed. UFC, 1993.
- DAHLBERG, Ingetraut. *Current trends in knowledge organization*. In: GARCIA MARCO, F.J. (org.). *Organización del conocimiento en sistemas de información y documentación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1995. v.1 p.7-26
- DOSA, M. Some issues pertaining to information education and policies. In: MUELLER, S. P. M. Reflexões sobre a formação profissional para Biblioteconomia e sua relação com as demais profissões da informação. *Transinformação*, Campinas, v.1, n.2, p.175-185, 1989.
- ENCONTRO DE DIRIGENTES DE CURSOS SUPERIORES DE BIBLIOTECONOMIA DO MERCOSUL, 1. 26 a 28 set. 1996, Porto Alegre, Brasil. *Anais...* Porto Alegre: Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação, 1996. 3v.



ENCONTRO DE DIRIGENTES DE CURSOS SUPERIORES EM BIBLIOTECOLOGIA DO MERCOSUL. Porto Alegre, 28-28 set. 1996. *A formação profissional em Biblioteconomia no Mercosul*. Porto Alegre: ABEED, 1996. 3v.

ENCUENTRO DE DIRECTORES DE LOS CURSOS SUPERIORES DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 2 / ENCUENTRO DE DOCENTES DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 1. Buenos Aires, 27-29 nov. 1997. *La formación profesional en Bibliotecología y Ciencia de la Información en el Mercosur*: acuerdos y recomendaciones. Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Bibliotecología y Documentación, 1997. 15p.

ENCUENTRO DE DIRECTORES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 3, ENCUENTRO DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 2, 29 a 31 oct. 1998, Santiago, Chile. *Actas...* Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana, 1999.

ENCUENTRO DE DIRECTORES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 3 / ENCUENTRO DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 2. Santiago (Chile), 29-31 Oct. 1998. *Formación de recursos humanos en el área de información en el Mercosur*: compatibilización curricular; competencias del profesional de la información en el Mercosur. Santiago (Chile): Universidad Tecnológica Metropolitana, 1999.

ENCUENTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, ENCUENTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 3, 24-27 mayo 2000, Montevideo. *Actas...* Montevideo: Universidad de la República, 2000.

ENCUENTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 5, ENCUENTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, 24 a 27 jul. 2001, San Lorenzo, Paraguai. *Actas...* Asunción: Universidad Nacional de Asunción, 2001.

ENCUENTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 5, ENCUENTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, 24 a 27 jul. 2001, San Lorenzo, Paraguai. *Conclusões da área 6*: Investigaçào. 2f. (Cópia impressa)

ENCUENTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 5, ENCUENTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, 24 a 27 jul. 2001, San Lorenzo, Paraguai. *Talleres por areas*. 2f. (Cópia impressa)

ENCUENTRO DE EDUCADORES E INVESTIGADORES DE BIBLIOTECOLOGÍA, ARCHIVOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DE IBEROAMERICA Y EL CARIBE (San Juan – Porto Rico, Ago. 1996). *Informe de la Comisión de Pregrado*. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1996. 4p.

INFORME de la Comisión de Pregrado. In: ENCUENTRO DE EDUCADORES E INVESTIGADORES DE BIBLIOTECOLOGÍA, ARCHIVOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DE IBEROAMERICA Y EL CARIBE – EDIBCIC, 3, ago. 1996, San Juan. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1996. 4p.

LA FORMACIÓN de profesionales e investigadores de la información para la sociedad del conocimiento. In: ENCUENTRO DE EDUCADORES E INVESTIGADORES DE BIBLIOTECOLOGÍA, ARCHIVOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DE IBEROAMERICA Y EL CARIBE – EDIBCIC, 5, 21 a 24 feb. 2000, Granada. *Actas del..* Granada : Universidad de Granada, Facultad de Biblioteconomía y Documentación, 2000. 506p.

FERNÁNDEZ, José Enrique. Dimensiones institucionales de la práctica de investigación em ciencia de la información. In: ENCUENTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, ENCUENTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 3, 24-27 mayo 2000, Montevideo. *Actas..* Montevideo: Universidad de la República, 2000. P.306-316.

LA FORMACIÓN profesional en Bibliotecología y Ciencia de la Información en el Mercosur: acuerdos y recomendaciones. In: ENCUENTRO DE DIRECTORES DE LOS CURSOS SUPERIORES DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 2, ENCUENTRO DE DOCENTES DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 1, 27-29 nov., 1997, Buenos Aires. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Bibliotecología y Documentación, 1997. 15p.

GIUBILEI, Sônia. Currículo: trajetória de um compromisso. *Revista Bra-*

sileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v.18, n.1/2, p:12-19, jan./jun. 1985.

GUERREIRO, Sílvia Lúcia Goretta Gerardo. *Um novo profissional para um usuário diferente: aspectos convergentes e divergentes na atuação de bibliotecários e arquivistas*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, 1995 (Relatório de pesquisa).

GUIMARÃES, José Augusto Chaves; RODRIGUES, Mara Eliane da Fonseca. *A dimensão pedagógica da pesquisa nos cursos de Biblioteconomia do Mercosul: reflexões sobre uma trajetória de harmonização curricular*. S.n.t.

\_\_\_\_\_. Ensino de biblioteconomia no Brasil: uma perspectiva histórica dos encontros nacionais promovidos pela ABEBD. *Cadernos da F.F.C*, Marília, v.4, n.1, p.68-81, 1995.

\_\_\_\_\_. Ensino de Biblioteconomia no Brasil: perspectivas de desenvolvimento integrado para o terceiro milênio. IN: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CONTROLE BIBLIOGRÁFICO DOS REGISTROS DO CONHECIMENTO. Belém, 24-25 nov. 1993. *Atas...* Marília : ABEBD, 1994. p.1-30 (Cópia impressa)

\_\_\_\_\_. Ensino de tratamento temático da informação nos cursos de Biblioteconomia do Mercosul: uma análise histórica dos encontros de diretores e docentes (1996-2000).|In: ENCUESTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 5, ENCUESTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, 24 a 27 jul. 2001, San Lorenzo, Paraguai. *Actas...* Asunción: Universidad Nacional de Asunción, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação profissional no campo de informação no Brasil: algumas considerações acerca da LDB. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE INFORMAÇÃO DA UFF, 2 / SEMINÁRIO DA ANCIB – REGIÃO SUDESTE, 1. Niterói, 3-5 nov. 1998. *Anais...* Niterói : NEINFO/UFF, 1998. p.47-51 (versão eletrônica).

\_\_\_\_\_. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação e atuação no Mercosul. In: ENCUESTRO DE DIRECTORES, 3 y DE DOCENTES, 3 DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGIA DEL MERCOSUR. Santiago (Chile), 29-31 out. 1998. *Actas...* Santiago, UTEM, 1999.

\_\_\_\_\_. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação no Brasil. *Transinformação*, Campinas, v.9, n.1, p. 124-137, jan./abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Moderno profissional da informação: a formação, mercado de trabalho e o exercício profissional. *CFB Informa*, Brasília, v.3, n.2, p.6-7, abr. 1998.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. O profissional da informação sob o prisma de sua formação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). *Profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. Cap. 2, p.53-70.

\_\_\_\_\_. Relatório do III Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.26, n.1/2, p.145-151, jan./jun.1993.

INFORME FINAL DEL PRIMER TALLER PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLÁN CORDINADO DE ENTRENAMIENTO PARA PROFESIONALES DE INFORMACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 15 a 17 abr. 1994, Belo Horizonte, Brasil. In: BIBLOS 2000. *Anais..* Belo Horizonte: ABMG; UFMG, 1995. V.2, p.211-232.

LIMA, Raimundo Martins de. *A construção social da Biblioteconomia brasileira: a dimensão político-pedagógica do fazer do bibliotecário*. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 1999.

LINDQUIST, M. G. The marketing of information services. *FID News Bulletin*, The Hague, v.43, n.11 /12, p.267-269, 1993.

LUCK, Esther Hermes; RODRIGUES, Mara Eliane da Fonseca. Relato das participantes. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 3. *Relato das participantes*. Niterói: [S.n.], 1992. 21p.

MARAGLIANO, R. et al. *Teoria da didática*. São Paulo : Cortez, 1986.

MARCHIORI, Patrícia Zeni. *Eram os deuses astronautas?, ou são os bibliotecários profissionais da informação?* São Paulo: APB, 1996 (Ensaio APB, 34)

MARTUCCI, Elisabeth Márcia; NASTRI, Rosemeire Marino. *Estudo comparativo dos currículos dos cursos de Biblioteconomia do Estado de São Paulo*: 1992. In: POBLACIÓN, Dinah Aguiar (coord.) *Ensino de Graduação em Biblioteconomia no Estado de São Paulo: 1989-1991*. São Paulo; ECA-USP, 1992. p. 117-138.

MASON, Richard O . What is an information professional. *Journal of Education for Library and Information Science*, Arlington, Va, v.31, n.2, p.121-138, Fall 1990.

MICHEL, Jean. Management et documentation: nouvelles pour les professionnels d'information. *FID News Bulletin*, The Hague, v.34, n.2, p.37-41, 1993.

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. *Ensino de CDU nos currículos dos cursos de graduação em Biblioteconomia do Brasil*. In: ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO. Brasília: IBICT, 1996. p.22-34.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. O ensino de Biblioteconomia no Brasil. *Ciência da Informação*, Brasília, v.14, n.1, p:3-13, jan./jun. 1985.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Ensino de Biblioteconomia no Brasil: problemas e perspectivas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROF. PAULO TARCÍSIO MAYRINK, 2. *Anais...* Marília, 6-8 set. 1996.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Perfil do bibliotecário, serviços e responsabilidades na área de informação e formação profissional. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.17, n.1, p.63-70, jan./jun. 1989.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Reflexões sobre a formação profissional para Biblioteconomia e sua relação com as demais profissões de informação. *Transinformação*, Campinas, v.1, n.2, p:175-186, maio/ago. 1989.

NASTRI, Rosemeire Marino. Formação profissional do bibliotecário no Brasil, sob a perspectiva histórico-educacional. *Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.25, n.3/4, p:79-96, jul./dez. 1992.

OHIRA, Maria de Lourdes Blatt. Currículo de Biblioteconomia: resultados dos estudos de compatibilização curricular do Mercosul. *Informativo CRB 14/ACB*, Florianópolis, v.7, n.4, p.5, out./dez. 1997.

OLIVEIRA, Ely Francina Tannuri de. *Relatório de participação no V Encontro de Diretores e IV de Docentes de Escolas de Biblioteconomia do Mercosul* (San Lorenzo, Paraguai, 24 a 27 de julho de 2001.). [s.l. : s.n., 2001]. 2f.

PAZIN, Rosina Alice; FABIANO, Cecília Lícia Soares Rodrigues Medina.

*Estudo comparativo dos currículos de cursos de Biblioteconomia: região sul.* Curitiba: Universidade federal do Paraná, 1989.

PILETTI, C. *Didática geral*. 18.ed. São Paulo: Ática, 1995.

PIMENTEL, Cléa Dubeux Pinto. I Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação: conclusões finais e recomendações. *Cadernos de Biblioteconomia* (UFPe), Recife, n.11, p.83-123, dez. 1989.

POBLACIÓN, Dinah Aguiar (Coord.). *Eventos em Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Documentação e museologia realizados no Brasil: 1951-1996*. São Paulo: ECA/USP, 1997. Projeto integrado CBD ECA/USP (Grupo de Pesquisa em Produção Científica e Literatura Cizenta) apoiado pelo CNPq.

POBLACIÓN, Dinah Aguiar; SERRA, Maria Edith Giusti. Núcleo epistemológico do currículo do curso de Biblioteconomia e Documentação. In: POBLACIÓN, Dinah Aguiar (coord.) *Ensino de Graduação em Biblioteconomia no Estado de São Paulo: 1989-1991*. São Paulo; ECA-USP, 1992. p.112-116.

POLKE, Ana Maria Athayde. Ensino de Biblioteconomia: manutenção ou mudança? *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.13-29, mar. 1983.

PRIMER TALLER PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLÁN CORDINADO DE ENTRENAMIENTO PARA PROFESIONALES DE INFORMACIÓN EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE. (Belo Horizonte, 15-17 abr. 1994): *Informe final*. In: BIBLIOS 2000. Belo Horizonte: ABMG/UFMG, 1995. v.2, p.211-232.

RAMIREZ, Elsa; AÑORVE, Marta; GRANIEL, Maria del Rocio (Comp.). *Reunión de Investigadores e Educadores de Iberoamerica y el Caribe en el arca de la Bibliotecología y Ciencia de la Información*. México: UNAM/CUIB, 1996.

RUSSO, Laura Garcia Moreno. *A Biblioteconomia brasileira: 1915-1965*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966.

SANTOS, Jussara Pereira. *A ABEBD e o ensino de Biblioteconomia do MERCOSUL: relatório de atividades da gestão-1997-1998*. Porto Alegre: ABEBD, 1998. (Documentos ABEBD, 11)

\_\_\_\_\_. *O ensino de biblioteconomia no Brasil: propostas de integração e harmonização curricular*. São Paulo: APB, 1997. (Ensaio APB, 41)

\_\_\_\_\_. O moderno profissional da informação: o bibliotecário e seu perfil face aos novos tempos. *Informação & Informação*, Londrina, v.1, n.1, p.5-13, jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre currículo e legislação na área de biblioteconomia. Porto Alegre: ABEED, 1998. (Documentos ABEED, 14).

\_\_\_\_\_. NEVES, Iara Conceição Bittencourt das. A formação do moderno profissional da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5, 6 a 8 ago. 1998, São Carlos. Relatório técnico... Porto Alegre: ABEED, 1998. 11p.

\_\_\_\_\_. Harmonização curricular em biblioteconomia no MERCOSUL. In: ENCONTRO DE DIRIGENTES DOS CURSOS SUPERIORES DE BIBLIOTECONOMIA DOS PAÍSES DO MERCOSUL, 2, ENCONTRO DE DOCENTES DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO MERCOSUL, 1, 27 a 29 nov. 1997, Buenos Aires. *Relatório Técnico...* Porto Alegre: ABEED, 1998. 21p.

SILVA, Lourdes Gregol Fagundes da; KRUEL, Inês Rosito Pinto; SANTOS, Jussara Pereira. *Ensino de biblioteconomia no Brasil: problemas e perspectivas*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação, 1990.

SMIT, Johanna W. O documento audiovisual ou a proximidade entre as três Marias. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.26, n. ½, p.81-85, jan./jun. 1993.

SMIT, Johanna W. Eu, bibliotecário, RG XXXXX, CPF YYYYY, trabalho em arquivo ou museu... algum problema? *Palavra-chave*, São Paulo, v.8, p.12-13, out. 1994.

SOUZA, Francisco das Chagas de. *Biblioteconomia, educação e sociedade*. Florianópolis; Ed. da UFSC, 1993.

SOUZA, Francisco das Chagas de. *O ensino de Biblioteconomia no contexto brasileiro*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1990.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A mercadoria informação, seu mercado e o ensino de Biblioteconomia na América Latina. *Informação & Informação*, Londrina, v.5, n.2, p.93-102, jul./dez. 2000.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TALLER REGIONAL PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN COORDINADO DE ENTRENAMIENTO PARA PROFESIONALES DE LA INFORMACIÓN EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 1. Belo Horizonte, 15-17 abr. 1994. Informe final. In: BIBLIOS 2000. *Anais...* Belo Horizonte, Associação de Bibliotecários de Minas Gerais ; Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1995. v.3, p.211-237.

TARAPANOFF, Kira. *Perfil do profissional da informação no Brasil: diagnóstico de necessidade de treinamento e educação continuada*. Brasília: Instituto Euvaldo Lodi, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Filosofia e Ciências. Departamento de Biblioteconomia e Documentação. *Proposta de reestruturação curricular*. Marília: FFC/UNESP, 1996.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. p.7-30.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. *Profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional*. In: \_\_\_\_\_ (Org.). \_\_\_\_\_. São Paulo: Polis, 2000. Introdução. p.7-30.

VENTURINI, Graziela. *Estruturas curriculares do curso de Biblioteconomia da Unesp: elementos para uma análise comparativa dos conteúdos de formação profissional*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Biblioteconomia). Orientador: José Augusto Chaves Guimarães.

VIEIRA, Anna da Soledade. Desenvolvimento de um novo profissional para um novo tempo. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.18, n.1, p.111-113, 1993.

WELCH, Lee. The modern information professional: a very personal definition. *FID News Bulletin*, The Hague, v.44, n.4, p.47-48, 1994.

ZITARA, Ethel et al. *How to get a new information professional in a developing country*. In: ALVAREZ OSSORIO, J.R.; GOEDGEBUURE, Bem (Org.) *New worlds in information and documentation*. The Hague: FID, 1994. p.479-490.



## Capítulo 4

# A Pesquisa como Princípio Educativo na Formação do Profissional da Informação<sup>1</sup>

Mara Eliane Fonseca Rodrigues

---

### 1 O Processo de Formação do Profissional da Informação no Brasil

Para iniciar uma reflexão acerca da introdução da pesquisa como princípio educativo na formação do profissional da informação, faz-se necessário, primeiramente, identificar a trajetória da área de Biblioteconomia no que se refere ao seu *pensar* e ao seu *fazer*.

No Brasil, o desenvolvimento da Biblioteconomia foi determinado por alguns aspectos peculiares.

Inicialmente (período de 1911 a 1930) tivemos o bibliotecário erudito, humanista, sob forte influência francesa da *École de Chartres*. No período posterior (1930 a 1960) instalou-se o modelo de ensino norte-americano de tendência notadamente tecnicista, que resultou no bibliotecário de formação técnica, ligado exclusivamente a atividades de tratamento e organização de documentos (Guimarães, 1997).

Após a profissão alcançar o reconhecimento oficial, estabeleceu-se o currículo mínimo (Decreto 550/62) dos cursos de graduação

---

1 Texto baseado em palestra proferida no II Encontro Capixaba de Bibliotecários, promovido pelo Departamento de Ciências da Informação da Universidade Federal do Espírito Santo, de 12 a 16 de março de 2002, em Vitória (ES).

em Biblioteconomia, inicialmente com uma duração de três anos e com os conteúdos curriculares voltados para a racionalidade instrumental (funcional, imediata, adaptativa). Somente “a partir da década de 80 pode-se perceber uma maior preocupação com a educação para a mudança, em nível formal, no planejamento de um novo currículo para os cursos de Biblioteconomia no país” (Breglia; Rodrigues, 1995, p. 109).

A reformulação do currículo mínimo dos cursos de graduação, em 1982, “tentou expressar uma nova concepção de ensino para a área, somando às disciplinas de conteúdo específico outras que contemplam o aspecto humanista da profissão” (Breglia; Rodrigues, 1995, p. 109).

Essa iniciativa pode ser entendida como a conseqüência da criação, a partir da década de 1970, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Biblioteconomia e Ciência da Informação, que instaura um novo momento profissional na área. Com a pós-graduação inicia-se a preocupação com a formação de docentes para os cursos de graduação, bem como com o desenvolvimento da pesquisa, além do surgimento dos primeiros periódicos científicos.

Como se pode observar, o desenvolvimento da formação profissional sofreu diferentes e significativas influências que marcaram o seu pensar e o seu fazer. Apesar do modelo tecnicista ter marcado fortemente a formação do bibliotecário no Brasil, atualmente a área se encontra num momento em que procura romper com essa concepção de profissional eminentemente técnico. Os cursos de graduação estão buscando, através de novas propostas curriculares, um perfil profissional de natureza mais interdisciplinar que possa dar conta de uma realidade heterogênea, em um tempo de rápidas, constantes e profundas mudanças, com um aparato tecnológico constantemente em aperfeiçoamento e com usuários cada vez mais exigentes.

A formação para o exercício de uma profissão, diante desse novo tempo, requer a articulação, com a máxima organicidade, da competência científica e técnica. Hoje, a sociedade está a exigir, cada vez mais, a participação de cidadãos não somente qualificados para o trabalho, mas principalmente aptos a refletir e produzir novos conhecimentos acerca de sua prática profissional.

Diante desse panorama, a formação do bibliotecário não deve restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita, especializada. Além do domínio dos conteúdos inerentes à área, o bibliotecário deve estar preparado para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, como também refletir criticamente sobre a realidade que o envolve.

Para atender a essa exigência, o ensino de Biblioteconomia deve utilizar-se de novas aproximações didáticas e pedagógicas que permitam ir além do simples domínio cognitivo de conteúdos. Evidencia-se, assim, a importância da iniciação à prática da pesquisa, ainda no percurso da formação profissional.

## 2 A Pesquisa como Princípio Educativo

De acordo com o exposto anteriormente, entendemos ser necessário repensar o processo de transmissão e construção do conhecimento nos nossos cursos de graduação para que se chegue ao profissional/cidadão exigido pela sociedade atual. Imagina-se que uma das maneiras de viabilizar a adaptação aos novos contextos vai se dar mediante a definição de projetos que possam dar novos contornos ao ensino de graduação. Essa proposta teria seu ponto inicial na mudança de concepção que vê a graduação como instância de consumo de conhecimento e a pós-graduação como produtora de conhecimento.

A idéia de buscar a formação integral do estudante através de uma articulação entre o ensino e a pesquisa, tendo a última como eixo integrador dos conteúdos curriculares, parte do pressuposto de que pelo ensino de graduação também se faz produção de conhecimento.

A prática da pesquisa permite a aproximação com o real, a percepção das contradições e antagonismos, a identificação dos mecanismos de poder e suas relações, que perpassam todo o tecido social, possibilitando, portanto, uma nova leitura e interpretação da realidade.

A concepção de ensino articulado à pesquisa parte da realidade para problematizar o conhecimento, envolvendo o professor e o aluno na tarefa de investigação. Desse modo, se entende que aprender não

é estar em atitude contemplativa diante dos dados culturais da sociedade, mas sim estar envolvido na interpretação e produção desses dados (Rodrigues, 2000).

Essa concepção de aprendizagem/ensino baseia-se em atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras, em que o ponto de partida são as próprias observações que, por sua vez, levam a indagar sobre o conhecimento e a realidade. Assim, nessa metodologia, adota-se a *dúvida*, o questionamento sistemático da realidade, como referência pedagógica.

Nessa visão, a pesquisa é considerada não só como um *princípio científico*, mas *também educativo*. Ou seja, não é vista somente como busca de conhecimento ou descoberta que termina na análise teórica, mas também como forma natural de estabelecer o diálogo com a realidade, perpassando todo o processo formativo do educando (Demo, 1997).

A opção de conduzir nossa ação pedagógica nesta direção tem-nos permitido vivenciar com os alunos experiências interessantes, bem como tem possibilitado lidar com os problemas estruturais do ensino de Biblioteconomia (conteúdos curriculares voltados para a racionalidade instrumental – funcional – imediata – adaptativa) de forma renovada.

### 3 O Exercício da Pesquisa como Princípio Educativo

Trabalhando com a perspectiva de que o aluno não deve ser apenas um sujeito *contemplativo* da realidade, mas sim *envolvido* com ela, iniciamos uma experiência pedagógica que busca a superação da aula meramente expositiva, em que o aluno apenas escuta passivamente, por meio da educação pela pesquisa.

A experiência de trabalhar o ensino associado à pesquisa vem sendo realizada ao longo dos três últimos anos com alunos do segundo período do Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal Fluminense, envolvendo, em cada semestre, um grupo de estudantes que oscila entre vinte e cinco a trinta e cinco pessoas.

A motivação para educar pela pesquisa surgiu quando, durante a exploração da primeira unidade programática da disciplina

Introdução à Biblioteconomia II, que aborda o surgimento, a evolução, os objetivos e o campo de atuação da Biblioteconomia, os alunos manifestaram a curiosidade de conhecer a imagem que a sociedade tem da biblioteca e do profissional da informação nos dias de hoje, uma vez que nos deparamos com uma multiplicidade de categorias/conceitos – sociedade da informação, sociedade do conhecimento, globalização, entre outros – que, em um futuro próximo, seguramente afetarão as formas de atuar/trabalhar das bibliotecas e dos profissionais de informação (bibliotecários).

Com base em metodologia já trabalhada anteriormente (Rodrigues; Breglia, 2001, Breglia; Rodrigues, 2001), a estratégia de aprendizagem/ensino se apóia em um texto referência que dá sustentação para a análise e interpretação do conjunto de dados colhidos por meio dos procedimentos da pesquisa qualitativa.

Assim, tomando como referência o texto de Silva e Bufrem (1998) que analisa, valendo-se da teoria de representação social de Moscovici, o discurso sobre a realidade da biblioteca por meio de metáforas explicitadas por usuários entrevistados, os alunos são solicitados a entrevistar diferentes pessoas e a colher seus depoimentos acerca da leitura que fazem da instituição biblioteca e do profissional que nela atua.

Para inculcar nos alunos o espírito do trabalho coletivo, é solicitado que o grande grupo se divida em pequenos grupos. Nesse momento, é ressaltado que a produção coletiva não exclui o direito do exercício à diferença, à singularidade, devendo pautar-se pela solidariedade e participação. Desse modo, mesmo o trabalho se concretizando em grupo, é importante que cada sujeito do grupo tenha oportunidade de se manifestar, seja no questionamento e na construção dos argumentos seja na comunicação dos resultados. É ressaltado, ainda, que numa construção coletiva o comprometimento e a cooperação de todos é primordial.

Com a intenção de desenvolver nos alunos a capacidade de autonomia e criatividade, o trabalho é desenvolvido da forma mais aberta e flexível possível, possibilitando o máximo de liberdade e opções aos grupos. Como, por exemplo, definir o número de entrevistados, o perfil socioeconômico, a faixa etária o grau de escolaridade, as perguntas a serem feitas.

Entretanto, é importante que o trabalho tenha um direcionamento claro, não nos detalhes, mas nas definições mais amplas. Para isso, é distribuído aos grupos um roteiro orientador no qual constam os procedimentos básicos que devem ser seguidos. Nesse processo, o professor assume o papel de orientador, intervindo somente quando solicitado ou quando percebe dificuldades nos alunos em mover-se por conta própria.

Após colher os depoimentos dos entrevistados, transcritos durante a realização das entrevistas, os alunos retornam à sala de aula para, valendo-se do texto referência e da orientação do professor, extrair deles as unidades de significados identificando-as com as imagens metafóricas apresentadas no texto referência, como também construindo outras metáforas para expressar os resultados. Primeiramente, em forma oral (seminário) e, posteriormente, em forma de texto (monografia).

Dessa forma, o envolvimento dos alunos no questionamento reconstrutivo e na construção de novos argumentos é expresso não apenas verbalmente, mas também em produções e expressões escritas.

O seminário tem o objetivo de ensinar os alunos a sistematizar os fatos observados e a refletir sobre eles, bem como desenvolver a capacidade argumentativa e de comunicação, a habilidade de expor e defender pontos de vista, preparando os grupos para a elaboração do trabalho monográfico. Durante o seminário os depoimentos coletados são discutidos e confrontados e expostos os argumentos que levarão às conclusões dos grupos. Nesse momento, procura-se também resgatar os demais textos trabalhados pelos alunos em disciplinas anteriores, a fim de estabelecer as interconexões e/ou relações significativas entre os conhecimentos que já têm e novos conhecimentos investigados.

O trabalho monográfico visa possibilitar aos alunos “partir da leitura de mundo, para aprofundar a leitura da palavra e para intervir no discurso em que se está imerso” (Moraes, 2001, p. 53). Também visa iniciar os estudantes nos aspectos *formais* do trabalho científico.

A comunicação escrita da pesquisa propicia um exercício mais amplo da construção da capacidade de expor e argumentar/defender idéias.

*Somente quem consegue defender seus pontos de vista pode interferir no discurso coletivo, portanto, somente quem é possuidor de uma desenvoltura argumentativa é capaz de concretizar sua cidadania de forma plena* (Moraes, 2001, p. 60).

Apresentar os resultados de uma pesquisa em forma de produção escrita significa, também, mostrar com clareza e rigor este movimento da pesquisa. Nesse sentido, argumentamos para os alunos que, ainda que uma produção científica deva ter como preocupação central o conteúdo, não pode deixar de lado a forma. Nessa fase, então, trabalhamos as normas técnicas relativas às referências bibliográficas, citações, organização do texto e regras de ortografia. Lembramos aos alunos, também, que um bom texto deve ter introdução, desenvolvimento e fechamento. O texto precisa contextualizar o trabalho feito, indicando o caminho seguido na construção dos argumentos, apresentando estes argumentos devidamente fundamentados e organizados, conduzindo à explicitação dos resultados atingidos, de forma organizada e consistente. Assim, a qualidade e criatividade atingida em relação ao conteúdo deverá ser ressaltada pela forma da apresentação.

#### 4 Ampliação e Reconstrução da Compreensão da Realidade por Meio da Pesquisa

O trabalho realizado permitiu aos alunos reconstruir e ampliar sua compreensão sobre a realidade da instituição biblioteca e do profissional que nela atua. Investigar a concepção de biblioteca, que um determinado grupo social manifesta através da imagem que tem sobre essa instituição e seus profissionais, contribuiu para que os alunos percebessem que o *imaginário popular* reúne importantes indicativos para guiar as reflexões acerca das transformações que essa instituição e a formação dos profissionais de informação deverão sofrer para acompanhar o processo contínuo de mudanças que ocorre na sociedade contemporânea.

As metáforas identificadas nos depoimentos colhidos permitem reconhecer crenças e valores existentes na sociedade que nem sempre são observados pelas bibliotecas, tampouco na formação de

seus profissionais. Alguns depoimentos, a seguir relatados, ilustram esta observação.

No depoimento abaixo transcrito percebe-se o sentimento de respeito, imponência, poder e silêncio que a biblioteca desperta nas pessoas, podendo ser identificado pela metáfora *templo e ritual*. Por outro lado, deixa implícita a idéia de elitismo que persegue a biblioteca desde o seu surgimento.

*Biblioteca é um lugar sério onde só vai gente que sabe tudo. Lá não pode falar, nem rir. Não pode ir com qualquer roupa* (Perfil: 49 anos, aluna de Curso de Alfabetização).

Na fala a seguir, nota-se o distanciamento entre o usuário e a biblioteca e vice-versa, podendo ser identificada com a metáfora *depósito* – local que apenas armazena informação.

*Biblioteca é inútil. É um negócio que está lá e ninguém vai. Frequentei a biblioteca somente para trabalhos escolares* (Perfil: 22 anos, nível médio incompleto).

Nos dois depoimentos seguintes, percebemos o reconhecimento da biblioteca como local de pesquisa e estudo. No entanto, o aspecto físico/ambiental é questionado deixando claro que para o usuário é importante contar também com um local aprazível. Alerta também para a questão do tempo disponível do usuário para frequentar a biblioteca. Estas falas podem levar a associação da biblioteca com *armazém* – local onde as informações são armazenadas, expostas e até certo ponto acessíveis.

*É um lugar de pesquisa e leitura. Gostaria que fosse mais moderna, com salas de leitura e sofás e deveria, também, funcionar aos finais de semana. Pouco frequente* (Perfil: 30 anos, nível médio completo).

*Na minha opinião é um local de pesquisas, de consultas, de estudos, de busca de informações complementares. Parece uma casa mal assombrada, pois você não sabe o que vai encontrar, algumas têm muita poeira e livros velhos. Procuro me manter informado através de jornais, revistas, livros e através dos meios de comunicação* (Perfil: 32 anos, técnico em eletrônica).



O depoimento abaixo, associa explicitamente a biblioteca a um *hospital*, vendo-a como um lugar monótono e frio. Apona para a necessidade de a biblioteca *interagir* com o usuário.

*Visito esporadicamente a biblioteca especializada. É muito organizada, porém monótona e fria como o hospital* (Perfil: 35 anos, médico da rede pública de saúde, com doutorado no exterior).

As falas aqui mencionadas, identificam metáforas que “expressam idéias associadas ao cotidiano e à vida das pessoas, revelando suas percepções, seu imaginário...” (Silva; Bufrem, 1998, p.5), por isso mesmo possibilitando uma oportunidade de reflexão sobre os questionamentos que envolvem a biblioteca. Ao analisar as questões presentes nos depoimentos, os alunos são envolvidos num processo de reflexão sobre sua própria aprendizagem e processo de formação o que desperta a motivação para levar estas questões às demais disciplinas que compõem o currículo do curso.

Além disso, as metáforas identificadas permitem perceber a maneira como as pessoas adquirem e produzem os seus conhecimentos, construindo saberes especiais que nem sempre são privilegiados pelo mundo dito *científico* e, conseqüentemente, ignorados pelas bibliotecas quando procuram identificar seus usuários e suas necessidades de informação (Silva; Bufrem, 1998).

O trabalho desenvolvido proporciona aos alunos a oportunidade de *descobrir estes saberes* e assim construir novas formas de trabalhar as questões pertinentes à biblioteca.

## 5 Para Finalizar: ensino com pesquisa – possibilidade real

A associação do ensino com pesquisa na graduação é uma possibilidade real, parece-nos que o relato aqui apresentado confirma esta assunção. Contudo, é necessário que os cursos de graduação procedam a uma revisão didática e investiguem novas formas de transmitir e produzir conhecimento no processo de formação dos educandos.

Não se deve esquecer que todo exercício profissional se dá em um tempo e um lugar determinados, em estreita relação com projetos que podem fechar ou abrir os horizontes humanos. Todo o saber

é contextualizado historicamente, assim como toda atividade profissional humana se dá em contexto social; portanto, a aquisição de conhecimentos deve ir além da aplicação imediata e impulsionar o sujeito, em sua dimensão individual e social, a criar e responder a desafios.

Para atender a essa exigência é necessário construir um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade, onde o aluno não é apenas um sujeito contemplativo da realidade, mas sim envolvido com ela. Em outras palavras, o aluno deixa de ser objeto do ensino e passa a ser sujeito do processo. A formação universitária deve pautar-se, portanto, pelo espírito de investigação. A universidade deve fazer da pesquisa parte do programa curricular dos cursos e formar profissionais com competência para aliar teoria e prática, e assim estabelecer uma ponte entre o mundo das idéias e a realidade, forjando uma nova ordem cívica.

Independente das limitações que a experiência aqui relatada apresentou, por ter sido desenvolvida com estudantes que se encontram no período inicial de um curso de graduação e sem vivência de pesquisa, podemos afirmar que se constituiu em oportunidade de crescimento para os alunos em vários sentidos. Tão importantes quanto experienciar o processo de pesquisa em seu todo, foram as aprendizagens paralelas adquiridas, como: crescimento na capacidade de escrever e produzir, capacidade de enfrentar desafios, crescimento em autonomia, capacidade de trabalhar em grupo.

Os depoimentos a seguir transcritos permitem fazer essas observações.

*Todo o curso foi interessante e muito aproveitável para o futuro. Gostei muito dessa metodologia de estudo ... gostei muito de fazer pesquisa de campo e apresentar os resultados em forma de seminário e de trabalho escrito. Gostei desse tipo de trabalho realizado sob orientação.*

*As aulas em geral foram ótimas. Nós não ficamos presos às aulas teóricas e praticamos o que aprendemos. Os nossos encontros fora da Universidade foram bastante proveitosos, em todos os sentidos. Nós vimos na prática o que estamos estudando e acabamos nos conhecendo melhor, seja no modo de agir, como no de pensar...*

*Essa disciplina teve uma boa influência no nosso aprendizado, pois nos ajudou a obter maiores informações sobre nossa futura profissão, fez desenvolver melhor nossa capacidade comunicativa, proporcionou contato com outras pessoas ...*

*Gostei muito da disciplina, estou demasiadamente encantada com o curso de Biblioteconomia. A disciplina estudada foi para mim além das expectativas, fornecendo-me embasamento cultural para prosseguir, não de maneira estática, monótona, porém com dinamismo e uma visão moderna e progressista. Agora, vejo o profissional bibliotecário como educador, instrumento transformador de uma sociedade, disseminador da informação e do saber.*

*A disciplina nos levou a refletir bastante sobre o novo perfil do profissional, nos dando a oportunidade de ir a campo conhecer não só a teoria como a prática. A metodologia nos deixou livres para pesquisar e trabalhar da forma que cada um achasse melhor...*

A partir do que foi discutido e apresentado, parece ficar claro que é possível produzir ensino com pesquisa ainda que seja preciso compreender esta produção dentro dos limites do contexto em que se concretiza.

Exercitar a aprendizagem/ensino com pesquisa é um processo desafiador em que todos os envolvidos (professores e alunos) aprendem. É um exercício instigante que possibilita aos sujeitos construir novas formas de compreender a realidade, permitindo reconstruir seu próprio mundo e, nisto, este exercício se constitui, em si mesmo, um processo de transformação da realidade.

A avaliação dos alunos sobre o trabalho realizado justifica, por si só, o empenho em trabalhar uma nova concepção de ensino e de aprendizagem defrontando-se com uma estrutura tão rigidamente construída e sedimentada como é a da universidade. Na realidade, é difícil prever o tempo necessário para que os ajustes indispensáveis tomem forma. Não é só a formação discente que vai ser reestruturada; os docentes também terão que se preparar para viver esse modelo de formação em que o conhecimento é trabalhado na busca de conexões e interações, para flexibilizar, assim, as fronteiras

entre as diferentes áreas do conhecimento. No campo teórico a interdisciplinaridade está consolidada, porém a sua prática ainda requer um certo grau de amadurecimento. No caso específico da Biblioteconomia praticada no Brasil, cujo corpo teórico ainda está por construir, o diálogo com as outras disciplinas, vai requerer dos docentes muita reflexão para partir para a ação.

Por isso, é necessário continuar tentando superar limites e construir possibilidades que permitam formar sujeitos autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos acerca de sua prática profissional e, fundamentalmente, comprometidos com a emancipação e o exercício da cidadania.

## Bibliografia

BREGLIA, Vera Lucia A.; RODRIGUES, Mara Eliane F. A Formação dos profissionais bibliotecários e a questão da transferência de informação. In: *A informação: questões e problemas*. Niterói: EdUFF, 1995. p. 69-84 (Estudos & Pesquisas, 1).

BREGLIA, Vera Lucia A.; RODRIGUES, Mara Eliane F. O Desafio de modelar a formação profissional: o futuro no presente. In: CONGRESSO NACIONAL BAD, 7., 2001, Porto, Portugal. *Actas...* Porto: BAD, 2001. 1 CD-ROM.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

GUIMARÃES, José Augusto C.. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação no Brasil. *Transinformação*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 124-137, jan./abr. 1997.

MORAES, Roque. Produção numa sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, 5., 2000, São Lourenço do Oeste, SC. *Anais ...* Chapecó: Argos, 2001. p. 49-82.

RODRIGUES, Mara Eliane F. Ensino com pesquisa: uma nova concepção pedagógica para as áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. In: IV ENCUESTRO DE DIRECTORES Y III DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

DEL MERCOSUR, 2000, Montevideo , Uruguay. *Actas ...* Montevideo: Universidad de la República, 2000. p. 317-323.

RODRIGUES, Mara Eliane F; BREGLIA, Vera Lucia A. Das práticas aos fundamentos: o cotidiano revisitado. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 11, n. 1, p.231-249, 2001.

SILVA, Helena de Fátima Nunes; BUFREM, Leilah Santiago. A Biblioteca entre o subjetivo e a metáfora. *Transinformação, Campinas*, v. 10, n. 1, jan./abr. 1998. Disponível em: <http://www.puccamp.br/~biblio/transinformacao>.



## Capítulo 5

# As Novas Tecnologias na Formação do Profissional da Informação

*Plácida L. V. Amorim da Costa Santos*

---

Como ponto de partida, admite-se que a Biblioteconomia se consolida e se legitima no contexto da sociedade contemporânea, que se encontra em processo acelerado de transformações e rupturas, sob o signo do acesso e da detenção da informação. Tais transformações exigem definições e redefinições de métodos que valorizem e destaquem os aspectos importantes desta relação de disseminação e compartilhamento de conhecimentos e informações.

Ao pensarmos que hoje o contorno da economia é definido pela quantidade de informação possuída, veiculada e disseminada, podemos identificar a informação como matéria-prima do mundo contemporâneo, juntamente com as tecnologias disponíveis.

A informação é a peça fundamental no desenvolvimento das atividades do profissional da Biblioteconomia. O conhecimento de seu fluxo, a percepção do ambiente informacional, a destreza no manuseio e no uso de recursos tecnológicos que favoreçam o acesso, o tratamento, a recuperação e o uso de informações facilita a geração de novos conhecimentos.

A presença da tecnologia no cotidiano das pessoas, formando opinião, criando necessidades e determinando comportamentos, torna a atuação do profissional de Biblioteconomia extremamente importante no processo de formação reflexiva dos sujeitos no que se refere ao uso de informações alocadas nos mais diversos suportes.

Entretanto, não se pode deixar de pensar que a adaptação pura

e simples do paradigma da Informação Tecnológica à realidade da Biblioteconomia pode dissociar o movimento histórico da profissão, que vem sendo demarcado pela ruptura teórico-metodológica de padrões conservadores na prática profissional.

A Biblioteconomia passa por um momento importante de reflexão, de (re)dimensinamento de sua identidade, e conta com a colaboração de profissionais de áreas afins, num processo de discussão inter- e transdisciplinar. Neste momento de reorganização mundial, de repensar crítico da e sobre a ciência, ela passa pelo processo de solidificação da construção de seu universo científico, quando descobre que alterações curriculares por si não resolverão as questões de formação dos profissionais da informação, mas será necessário repensar, em bases elementares, a concepção do profissional e a consolidação de uma prática discursiva científica em consonância com a prática não-discursiva do profissional.

O cenário social que hoje temos apresenta seus atores, entre os quais os usuários de unidades de informação, como sujeitos pós-modernos, que não têm uma identidade fixa, essencial ou permanente, já que estão sujeitos a formações e transformações contínuas em relação às formas em que os sistemas culturais os condicionam. Tais sujeitos encontram-se inseridos em uma rede que abrange a formação de conhecimentos a partir das relações sociais, como uma teia de relações que não se inicia em uma estrutura linear ou mesmo acadêmica, a exemplo da apresentada até então pela escola e pelas bibliotecas convencionais. Nesse sentido, é fundamental, do ponto de vista da formação da cidadania, a articulação entre a idéia de rede e as unidades de informação como o meio mais adequado para a difusão das informações e sua reflexão.

A idéia elementar de rede é bem simples e antecede a utilização efetiva das tecnologias de informática. Trata-se de uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente, e podem se multiplicar em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto à medida que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se em novas unidades ou manter o equilíbrio sustentável. Cada nó da rede representa uma unidade, e cada fio um canal por onde essas unidades se articulam através de diversos fluxos.



Um princípio básico dessa noção de rede é a possibilidade de funcionamento com um sistema aberto que se auto-reproduz, que realiza suas próprias necessidades na mesma medida em que gera um novo ciclo de demandas. Podemos recorrer ao exemplo das citações em um documento, que geram uma demanda e nos levam a outros documentos.

Assim, utilizando como referência a obra de Mance (1999), *A revolução das redes*, apontamos as propriedades de intensividade e extensividade que permitem a articulação na rede. Intensividade no sentido de que cada unidade da rede venha a atingir e envolver qualitativamente um maior número de pessoas. Extensividade no sentido de expansão da rede para outros territórios, colaborando para o surgimento de novas unidades e para o desenvolvimento destas, ampliando a abrangência da rede e fortalecendo o seu conjunto.

Entretanto, os princípios de diversidade, integralidade, realimentação, fluxo de valor, fluxo de informação, fluxo de matérias e agregação fazem a rede crescer de modo produtivo. Uma rede capaz de conectar a *diversidade* será capaz de *integrar*, de maneira fecunda e criativa, ações que envolvam diversos tipos de organizações em atividades de cooperação e colaboração, como forma de agenciar novas ações da própria rede, ampliando-a como tal e expandindo o conjunto de suas ações em um círculo virtuoso, capaz de envolver cada vez mais pessoas, atuando sobre objetos sempre mais diversos que fazem brotar novas unidades que, por sua vez, *realimentam* o conjunto da rede, na medida em que introduzem diversidades que passam os fluxos do conjunto, possibilitando novas transformações de cada unidade em particular e da rede como um todo.

Os *fluxos de valor*, de *informação* e de *materiais* circulam pela rede podendo nela ficar concentrados ou dela evadir-se, pois toda informação e conhecimento gerados na rede estarão à disposição de qualquer unidade. O que é produzido na rede poderá ser consumido e/ou compartilhado de maneira que uma unidade realimenta outra. E finalmente, pelo princípio de *agregação*, redes locais se integram em redes regionais, que se integram em redes nacionais, que se integram em redes internacionais, que se integram em redes mundiais de cooperação e compartilhamento de recursos, com capacidade ampliada de expansão em razão, principalmente, do maior fluxo de informação.

Nesse contexto, alguns aspectos merecem destaque. Em uma primeira consideração, todo o desenvolvimento tecnológico aplicado ao processo produtivo das unidades de informação terá, como contrapartida, a ampliação e a qualificação da produção, e a incorporação de um número maior de sujeitos institucionais, ampliando assim o potencial de desenvolvimento, compartilhamento e uso dos recursos informacionais disponíveis.

Por outro lado, pensar o uso estratégico dos meios tecnológicos é preocupação integrante e inalienável de um projeto de formação de um profissional comprometido social e culturalmente.

O fortalecimento das redes colaborativas e cooperativas de unidades de informação, marcado pelo uso intensivo de recursos tecnológicos, consolida o movimento de multiplicação sob os princípios da intensividade, extensividade, diversidade, integralidade e agregação, pois terão poder suficiente para promover uma revolução sociocultural a partir: da socialização e produção de conhecimento científico e tecnológico; da difusão de políticas de disponibilização e acesso à informação; da difusão do conhecimento pelas mais diversas linguagens, promovendo a livre expressão; e da utilização dos mais variados mecanismos de comunicação, possibilitando a cada pessoa exercer um papel ativo no processo de geração, emissão, recepção e uso de informações.

Isso leva a um repensar sobre a formação do profissional e ao questionamento: as unidades de informação e os sujeitos institucionais estão sendo formados para abordar a cultura provinda dos meios tecnológicos?

Vivenciamos um momento histórico marcado pelo processo de globalização, um período de evolução global embasado no conhecimento e constatamos a necessidade do fortalecimento da competência e da autoridade profissional e institucional dos provedores de informação.

Podemos dizer que o processo de formação do bibliotecário deve considerar dois estágios de evolução profissional: um deles, o estágio das perturbações causadas pelas tecnologias de comunicação e de informação, que exige mudanças organizacionais e metodológicas, e o outro, o estágio das transformações, que implica a exploração intensa dos espaços de atuação tradicionais e principalmente a tentativa de colonizar áreas novas.

Durante a formação profissional, deve-se buscar a conscientização de que apenas o bom uso da tecnologia não é o suficiente. É preciso o seu domínio para definir sua utilização estratégica como instrumento de uma integração efetiva, quer no plano educacional, quer no plano das relações sociais e econômicas. Esse domínio é necessário ao desenvolvimento de estratégias para otimizar reformas regionais e consolidar ações mais efetivas das instituições e dos sujeitos provedores de informação, no sentido de ampliar e fortalecer o mercado de informações, aprofundando o conceito de desenvolvimento.

É de extrema importância ressaltar que, no momento atual, os cursos de Biblioteconomia não podem se perder no uso indiscriminado e alienado de recursos tecnológicos, preocupando-se apenas em apresentá-los em sala de aula e relacioná-los com tipos de bibliotecas. Estes cursos devem preocupar-se com modos de instrumentalizar os alunos para que possam utilizar e selecionar as tecnologias para melhor trabalharem com as informações.

Todavia, a utilização de tecnologias no ensino da Biblioteconomia tem-se restringido, muitas vezes, ao uso de materiais pouco interativos que fazem do aluno um aprendiz passivo de informações organizadas e transmitidas de modo linear e inquestionável.

Isso gera a necessidade de se pensar no uso estratégico de tecnologias, modo este em que se aproveita o que o instrumento tem de melhor, de maneira a torná-lo rico em possibilidades de aprendizagem. As tecnologias são instrumentos de infinitas possibilidades, que precisam ser explorados na formação do profissional da informação de maneira a gerar condições de uso estratégico, especialmente na prática não-discursiva de atuação desse profissional, garantindo assim sua condição de competitividade e empregabilidade.

As atuais tecnologias de comunicação, computação e informação permitem novos processos de análise, organização, armazenamento, recuperação e disseminação da informação, favorecendo o armazenamento e a manipulação simultânea em vários locais, sem limitação de tempo. Presenciamos o desprendimento do aqui e do agora, das determinações espaciais e vivenciamos a desterritorialização (Levy, 1993).

As alterações contextuais trazidas pelas tecnologias remetem

à construção de um processo dinâmico e profundo de ensino/aprendizagem e ao desenvolvimento de atividades de formação profissional, a partir da consideração de que, enquanto a sociedade se torna eletrônica, digital e universal, a atuação do bibliotecário diante dos usuários de Unidades de Informação tem-se restringido, muitas vezes, à estrutura fundamental de permitir o acesso a documentos.

Já se nota a necessidade de conscientização da cultura audiovisual e de integrá-la à cultura biblioteconômica como uma das formas de ver o mundo. A utilização efetiva de recursos tecnológicos na formação facilitaria a integração dos sentidos, de modo a ampliar a base de conhecimento dos sujeitos e a favorecer a aprendizagem em uma cadência individual e ativa.

As unidades de informação, como espaços documentais e informacionais e agentes catalisadores da cultura das comunidades nas quais estão inseridas, precisam ser efetivamente reconhecidas e utilizadas como instrumentos para a construção e a apropriação coletiva do conhecimento, atuando constritamente como um nó em uma rede que possibilita a formação, a interação e a integração social, cultural, política, tecnológica e mesmo individual, contribuindo assim para o desenvolvimento de um amplo plano social.

Assim, o uso adequado das tecnologias de informação e comunicação na Biblioteconomia faz-se de modo a destacar a função das Unidades de Informação como socializadoras de conhecimentos, transmissoras de conteúdos significativos, sem absolutizar a importância dos meios, pois não há tecnologia que resista à má qualidade da formação do sujeito institucional. Quando a proposta da prática não-discursiva é ruim, as características negativas se ampliam com a utilização de qualquer recurso.

No ambiente multidisciplinar em que hoje se desenvolvem as tarefas de informação, o bibliotecário tem a vantagem intelectual de ser o conhecedor da essência dos processos de análise e tratamento do conhecimento registrado. Mas tem, entretanto, que estar apto para apropriar-se das ferramentas tecnológicas disponíveis para aperfeiçoamento e agilização de processos decisivos para o estabelecimento da organização e do tratamento da informação.

Como indicam Mercier, Plassard e Scardigli (1995, p.20),

*Os chips eletrônicos estão invadindo nossa vida cotidiana, e sua fecundidade se anuncia fulminante. Nestes momentos só nos surpreendem ou irritam. Porque estão vazios, porque carecem de sentido. O único problema consiste em saber que...[alma] lhes estamos dando (Tradução livre).*

O que os autores denominam por “alma” pode ser aqui denominado de “projeto político-pedagógico”. De qualquer forma, trata-se de uma realidade exterior aos princípios do mero aplicativo da técnica, o que exige uma discussão da própria tecnologia a partir do aspecto *a priori* político, uma constante em toda relação humana, seja ela com outros homens, seja com algum equipamento.

Nesse sentido, a formação político-pedagógica dos profissionais da informação é essencial, pois os recentes avanços tecnológicos nas áreas de informática e de comunicação estão transformando o mundo e agregando valores à informação disponível.

A condição atual impõe às unidades de informação problemas e desafios bastante concretos e elas não podem ficar à margem das questões contemporâneas por suas implicações com a disseminação e a reflexão do conhecimento, porquanto são instituições sociais que favorecem a ampliação da capacidade humana de intervir na formação de suas próprias subjetividades. Seu sucesso, porém, depende de sua adequação ao novo paradigma de comunicação e às necessidades informacionais dos sujeitos psicossociais.

Como exemplo de construção de um novo paradigma sobre o uso de tecnologias e acesso às informações, temos em curso, no Brasil, ainda que de modo bastante lento, a implementação e a implantação do *Programa Sociedade da Informação (SocInfo)*, instituído pelo Decreto nº 3.294, de 15 de dezembro de 1999 e coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Entre suas linhas de ação, destaca-se a intenção de implantação efetiva de bibliotecas virtuais no país.

O projeto apresenta-se com a missão de,

*articular e coordenar o desenvolvimento e a utilização de produtos e serviços avançados de computação, comunicação e conteúdos e suas aplicações visando à universalização do acesso e à inclusão de todos os brasileiros na Sociedade da Informação (Brasil, 2002).*

Com o objetivo de, mediante pesquisa, desenvolvimento e ensino brasileiros, acelerar o acesso a novos serviços e aplicações na Internet, de forma a garantir vantagem competitiva, a facilitar a inserção internacional das indústrias e empresas brasileiras e a fornecer, dessa maneira, subsídios para a definição de uma estratégia de país para conceber e estimular a inserção adequada da sociedade brasileira na nova sociedade.

O cidadão ativo, educado para a tecnologia e para a política, e em especial os profissionais da informação, têm que participar da proposição dos projetos políticos e tecnológicos, para não sucumbir aos delírios e à satisfação virtual e momentânea que o “avanço” das novas tecnologias lhes propicia (o “demasiado virtual”). Esta participação, evidentemente, tem um custo, na medida em que lhe é atribuído um valor, ou melhor, representa o “valor de uso político” inerente às novas tecnologias (Schaff, 1992)<sup>1</sup>.

O uso de tecnologias passa por aquilo que se pode chamar de “valor político”, e com isso a utilização das tecnologias pela Biblioteconomia, como propagadora da informação, desencadeia uma ação de princípios globalizantes, visto que as transformações informacionais não se reduzem às potencialidades sociais da microeletrônica, mas manifestam-se no conjunto de novas formas de informação, mobilizadas numa relação plural, “radial”, que cada vez mais se observa entre os vários segmentos sociais e na produção material da vida (Santos & Martinez, 2000).

Neste período, denominado por muitos de pós-modernidade, temos como características o desenvolvimento de novas formas de tecnologia e informação, a ampliação da difusão da informação e uma mudança nos paradigmas da produção do conhecimento. As transformações com as quais estamos convivendo na realidade contemporânea são evidentes. As atividades e serviços oferecidos mediante o mercado de informações são como alavancas propulsoras da competência e do incentivo para a ampliação do acesso à infor-

---

<sup>1</sup> Para Adam Schaff, a ação que combine conhecimento, tecnologia, política etc., deve ser orientada pela prática e pela metodologia da Educação Permanente. A Revolução Tecno-científica (engenharia genética, microeletrônica e revolução energética) gera a necessidade de se reverem os “conteúdos” e as formas tradicionais de produção do conhecimento.

mação, nos mais diversos formatos de apresentações, como sons, imagens, textos e metodologias multimídia, o que facilita a construção e a aplicação do conhecimento nos mais diversos setores sociais e culturais.

Com o desenvolvimento tecnológico, tem-se hoje o advento da chamada hipertecnologia, que se utiliza dos recursos da informática e das telecomunicações, entre os quais as tecnologias hipermultimídia e as redes de informação baseadas na tecnologia das telecomunicações, como a Internet, facilitando o trabalho com a formação e sua transmissão a grandes distâncias.

Nesse ambiente se inserem as tecnologias que podem ser usadas para instigar as habilidades cognitivas dos sujeitos, auxiliando-os a desenvolver seu conhecimento e a transferi-los para a resolução de novos problemas.

Verifica-se atualmente a tendência da informatização em diversos setores da sociedade, e a educação presencial ou à distância, mediante tecnologia de computação, encontra-se dentro desta tendência, não só capacitando melhor o profissional para enfrentar este crescente uso da informática no seu dia-a-dia, mas também colaborando para uma aprendizagem mais efetiva com os recursos oferecidos pelo computador.

A informática oferece diversas possibilidades para o desenvolvimento de estratégias de ações de trabalho e disseminação da informação. A Biblioteconomia, voltada para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, tem, nas novas tecnologias, ferramentas úteis para o processo de aprendizagem.

Além de vantagens no trabalho de rotina – descrição e armazenamento –, com a informação, a introdução do uso dos recursos tecnológicos no ensino e nas Unidades de Informação permite o exercício de uma preparação física e mental para enfrentar as tecnologias disponíveis e um maior entendimento sobre as limitações e as capacidades das máquinas em um preparo adequado para vivência na sociedade da informação atual.

Com o advento da informática, foram desenvolvidos sistemas para a representação da informação, em que as informações podem ser examinadas de modo não-linear, com a utilização de palavras-chave no texto ou ícones que, ao serem acionados, conduzem a ou-

tro documento em que um tema relacionado à palavra selecionada é desenvolvido. Com estes sistemas e metodologias de armazenamento do tipo multimídia/hipermídia, podem-se ter grandes bancos de dados com os documentos contendo textos, imagens, filmes, animações, sons e programas, inter-relacionados por ligações formadas pelas palavras-chave de cada documento. Esta possibilidade de estabelecer a relação entre textos de assuntos diversos é algo que favorece a interdisciplinaridade, ampliando a visão de conjunto e a capacidade de realizar associações de idéias dos estudantes.

Assim pode-se pensar no uso de recursos tecnológicos desta natureza como possibilidades de desenvolvimento de sistemas que auxiliam na formação de profissionais, pois permitem a exploração de um banco de informações conforme dúvidas e interesses dos educandos, optando por conexões da forma que desejarem, possibilitando a construção ativa de seus conhecimentos, e contribuindo para a descoberta de idéias, temas ou fatos num ambiente de informações e para o desenvolvimento de seu espírito crítico por requerer participação constante, observação e valoração.

As informações podem ser apresentadas por meio de outras linguagens além da verbal, como recursos gráficos, sonoros, interativos e de animação do computador, para facilitar o entendimento da teoria e de exemplos, ilustrar e enriquecer o conteúdo, motivar a aprendizagem e tornar mais estimulante a resolução de problemas.

A semiótica, definida por Nöth (1995, p.19), de uma forma ampla, como a "ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura", mostra que a utilização de recursos audiovisuais envolve signos de diferentes categorias, que exercem efeitos distintos sobre o receptor de uma mensagem, possibilitando explorar não só os aspectos intelectivos e racionais da aprendizagem como também os aspectos afetivos e motivacionais. Possibilita também compreender os recursos tecnológicos como uma *interface* que favorece a exploração ativa dos múltiplos aspectos de um determinado objeto de estudo pelo aprendiz.

O trabalho com as tecnologias permite o desenvolvimento da aprendizagem quanto à leitura dos signos que compõem a linguagem do audiovisual, tão presente hoje nos meios de comunicação de



massa e com características distintas da linguagem verbal, contribuindo deste modo para a criticidade dos estudantes, haja vista os efeitos subliminares de certas informações veiculadas na mídia.

Um conteúdo apresentado, com o uso estratégico de tecnologias pode ser estruturado de forma que, a partir de uma tela em que constam os conceitos fundamentais para compreensão de uma determinada atividade, possam ser acessadas, na ordem que se desejar, outras telas em que são apresentadas aplicações tecnológicas relacionadas a estes princípios e suas repercussões, bibliografias que abordam o tema, a evolução dos conceitos ao longo da história, resultados recentes da pesquisa científica envolvendo os conceitos sob análise, ou ainda questões e problemas que estimulem a reflexão e favoreçam a compreensão aprofundada das idéias, podendo o conteúdo abordado ser ilustrado com figuras, animações e sons.

Desse modo, ao percorrer as opções do sistema, o estudante pode estabelecer, conforme seu interesse, diversas associações entre os assuntos inter-relacionados, mediante uma exploração ativa que favorece a ampliação de sua visão sobre um determinado tema de estudo e a integração de novos conceitos em sua estrutura cognitiva.

Além disso, o uso de recursos tecnológicos na formação do profissional oferece vantagens associadas à informática educativa em geral, dentre as quais se destacam: a interação entre o computador e o aluno, com a retroalimentação conforme sua atuação, de forma imediata; a possibilidade de se dar atenção individual ao aluno; a possibilidade de o aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a seqüência e o tempo desta; a apresentação das lições de modo criativo, atrativo e integrado, estimulando e motivando a aprendizagem; a possibilidade de ser usada para avaliar o aluno.

De um modo geral, a informática vem sendo utilizada em diversas aplicações para apoiar o processo de acesso à informação na formação profissional, com softwares em modalidades como: tutorial, em que o computador atua como um tutor que ensina e verifica o entendimento de conceitos; exercício e prática, em que vários exercícios são apresentados, com estímulos e soluções gerados pelo computador; simulação, em que um sistema real pode ser imitado, possibilitando a interação do participante; jogos educativos,

que utilizam o computador de forma lúdica, para desenvolver um certo tipo de habilidade; questionamento, em que ao interagir com o computador o usuário explora de forma assistemática um banco de conhecimentos; autoria, em que o usuário desenvolve seus próprios programas, aprendendo através da busca da solução de problemas.

Todavia, as tecnologias não são nada além de um recurso instrumental à disposição dos sujeitos institucionais, e para utilizar estrategicamente a plenitude de sua capacidade devem-se conhecer suas potencialidades e seus limites.

Como uma das potencialidades estratégicas do uso de tecnologias, destacamos as possibilidades de formação continuada à distância mediada por computador.

A formação que os profissionais recebem tende a tornar-se obsoleta no período de três a cinco anos, conforme revelam alguns estudos, e as contingências das atividades profissionais hoje, especialmente nas áreas relacionadas com a utilização das tecnologias, levam a que mesmo recém-formados precisem rapidamente equacionar a necessidade de atualização continuada, para se manterem competitivos no mercado de trabalho.

A educação continuada e à distância mediada por computador possibilita ao profissional o desenvolvimento da aprendizagem contínua e o domínio das tecnologias, aprofundando, assim, seus conhecimentos e desenvolvendo suas capacidades de inovação e criatividade em sua área de atuação.

A formação continuada potencializa o processo de desenvolvimento de competência dos profissionais da informação como agentes contínuos de desenvolvimento, como produtores, consumidores/utilizadores e criadores/inovadores, fazendo uso de seus conhecimentos e criatividade. Ela dá ao profissional uma nova visão, a abertura em face das mudanças e a oportunidade de atualizar-se sempre.

Entretanto, a concretização e a continuidade da formação dependem das oportunidades de acesso ao processo de ensino/aprendizagem contínuo/permanente, que se realiza através da interdisciplinaridade desenvolvida por profissionais interessados em integrar uma rede de comunicação e educação voltada para atender profissionais interessados no permanente desenvolvimento intelectual e pressio-

nados por um contexto socioeconômico marcado por solicitações e exigências emergenciais.

Contudo, temos que considerar que o uso de tecnologias não irá resolver os problemas da Biblioteconomia, mas sua utilização adequada e desmistificada oferece perspectivas positivas para a atuação do bibliotecário diante das atuais exigências.

Ao bibliotecário cabe reconhecer que a prioridade é a formação profissional e não o uso obrigatório das tecnologias; cabe-lhe igualmente perceber a urgência da formação de uma cultura tecnológica entre os profissionais e utilizar os recursos de informática para a obtenção do enriquecimento das atividades profissionais, considerando que o computador pode ajudá-lo a encontrar uma maneira de atuação mais interativa e participativa.

Todavia, é a universidade que deve tomar para si o papel preponderante na reflexão sobre a formação dos profissionais da informação, uma vez que um aspecto obviamente importante é demonstrar aos alunos da Biblioteconomia, sejam eles alunos da graduação, extensão ou pós-graduação, freqüentadores de programas presenciais ou não-presenciais, quais serão os instrumentos e ferramentas de trabalho que terão à disposição e quais critérios de avaliação deverão utilizar para adequar o referencial teórico à prática de trabalho com a documentação, a informação e o conhecimento, não importando o local de sua atuação profissional (Santos, 1993).

O planejamento combinado dos processos tradicionais de ensino/aprendizagem com novas metodologias e práticas didáticas que se utilizam dos recursos tecnológicos exigirão uma mudança gradual de atitudes, tanto por parte dos alunos como por parte do corpo docente. Aos alunos caberá a adoção de uma postura mais ativa, responsável e autônoma e aos professores um esforço maior e mais cuidado na preparação dos conteúdos e dos materiais de suporte.

É indispensável formar o profissional de maneira crítica e criativa para transitar com eficiência, desempenhando um trabalho significativo, produtivo e de qualidade em um ambiente informacional, a partir de uma atuação estratégica que considere a potencialidade dos recursos humanos, do acervo informacional e documentário e das tecnologias disponíveis.

## Bibliografia

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Programa Sociedade da Informação no Brasil*. Brasília. Disponível em: <<http://www.socinfo.gov.br>>. Acessado em: 28 mar. 2002.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MANCE, E. A. *A revolução das redes*. Petrópolis, Vozes, 2000.

MERCIER, P. A., PLASSARD, F., SCARDIGLI, V. *La sociedad digital*. Barcelona: Ariel, 1985.

NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: AnnaBlume, 1995. 154p.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LOJKINE, J. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, P. L. V. A. C. Universidade e recursos humanos para a indústria da informação. *Cadernos da F.F.C.*, Marília, v.2, n.2, p. 7-10, 1993.

SANTOS, P. L. V. A. C.; MARTINEZ, V. C. A rede e o conhecimento. *Informação & Informação*, Londrina, v.5, n.2, p.111 - 124, 2000.

# Capítulo 6

## Formação: competências e habilidades do profissional da informação

*Marta Lígia Pomim Valentim*

---

### 1 Diretrizes para a Formação do Profissional

Para abordar a formação profissional sob o paradigma da Ciência da Informação, primeiramente, é necessário entender o campo de estudo da área “que abarca todos os fenômenos ligados à produção, organização, difusão e utilização de informações”. É necessário, além disso, compreender o seu objeto “a informação registrada, acatadas as respectivas formas de vê-la, processá-la e utilizá-la, consoante diferentes tradições e marcos teóricos e, como disciplinas instituidoras de ambientes de mediação entre acervos (‘estoques’ informacionais) e necessidades do usuário” (Diretrizes, 2001).

Outro ponto importante é ter uma visão geral dos aspectos que envolvem a formação profissional, “a fertilização mútua no trato com questões cuja complexidade e amplitude são, via de regra, insuficientemente resolvidas no âmbito de uma única disciplina. O pressuposto é que o trabalho conceitual sugerido pela convivência com problemas plurifacetados resulte em desafio para as ortodoxias e em estímulo para novas pesquisas” (Diretrizes, 2001).

Também, não é possível abordar a questão da formação sem resgatar a necessidade de flexibilização quanto às nomenclaturas utilizadas para a formação deste profissional, “quaisquer que sejam as fórmulas plurais – Ciência(s) da Informação, Ciências Documentárias, Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento, Gestão

da Memória, Gestão do Patrimônio Cultural etc. – encontradas pelas IES para oferecer os cursos aqui considerados” (Diretrizes, 2001).

Falar sobre as competências e habilidades necessárias ao profissional da informação exige uma reflexão sobre as especificidades de cada região do país e sua relação com as demandas sociais existentes. Essa reflexão deve nortear a construção do projeto político-pedagógico de cada curso, bem como a flexibilização da formação na área. Ademais, entender o processo de ensino/aprendizagem e a avaliação como elementos fundamentais para a retroalimentação do projeto político-pedagógico.

A educação continuada, elemento fundamental para que as competências e habilidades profissionais sejam mantidas, também deve ser objeto de reflexão, principalmente considerando o número de cursos de pós-graduação e a importância da “articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que deverá ser garantida pelas instituições não só pela infra-estrutura material e de pessoal, mas sobretudo pela constituição de ambientes que envolvam alunos de graduação, pós-graduandos e profissionais da área num processo de reflexão crítica e troca de experiências, permitindo a interlocução entre a universidade e a sociedade” (Diretrizes, 2001).

Os profissionais da informação precisam, cada vez mais, ter uma formação que permita atender uma determinada demanda social. No entanto, só a formação também não resolve a questão, ou seja, para que os profissionais da informação ocupem os espaços a eles destinados, no mercado de trabalho, é necessário que a formação defina um perfil de profissional que se deseja e tão importante quanto a formação é que haja ações que divulguem o profissional para o mercado empregador.

Atuar de forma profissional, antes de mais nada, é agir com responsabilidade no uso dos diferentes recursos e instrumentos da profissão que atenda os diferentes públicos existentes. Buscar a melhoria contínua na execução das atividades profissionais, visando resultados com mais qualidade, é requisito fundamental do profissionalismo. O profissional deve ter consciência de suas limitações e, por outro lado, precisa buscar os conhecimentos ainda não adquiridos, visando a inovação qualitativa contínua de seus serviços e dos produtos criados, destinados a um determinado público.

O indivíduo deve respeitar-se como um profissional de valor, e isso é essencial em qualquer ambiente organizacional. A preocupação com a auto-imagem, nesse prisma, é fundamental para a imagem do profissional na organização em que está atuando.

O profissional da informação precisa buscar informação e conhecimento de forma contínua, pois estes são os mais valiosos recursos estratégicos. Investir nisso é muito importante para o crescimento profissional. Por uma questão de atitudes profundamente arraigadas, a maioria dos profissionais espera que a organização faça isso, isto é, seja a única responsável pela sua educação continuada. O profissional deve ter consciência de que a responsabilidade pela sua educação continuada, ou seja, a informação e o conhecimento dentro de um prisma mais adequado: como investimento pessoal, é da organização em que atua, mas não só dela, é também dele mesmo.

O tripé informação, tecnologias da informação e telecomunicações muda a sociedade, e conseqüentemente, muda suas demandas. Nesse sentido, o profissional da informação deve ter uma postura investigativa e crítica, de modo que possa assumir essas mudanças sociais de forma natural. Por fim, a globalização, fenômeno mundial que afeta profundamente as relações sociais e de trabalho, cria novas situações para os profissionais que atuam com dados, informação e conhecimento.

Esses fenômenos influenciam sensivelmente a atuação do profissional no mercado de trabalho e influenciam os conteúdos formadores, fornecidos pelos cursos, ao profissional da informação durante a sua trajetória de ensino/aprendizagem. Mattos, numa abordagem sobre os empregos e as empresas que mudarão com as tecnologias de informação aliadas à telecomunicação, apresenta algumas diferenças entre o mundo virtual e o mundo real (ver quadro na página seguinte)

Esse quadro comparativo entre o mundo virtual e o mundo real demonstra, no caso do profissional da informação, como o fazer na área vem se modificando; evidentemente, a formação também precisa se adequar às mudanças acima mencionadas.

<i>Característica</i>	<i>Mundo Virtual</i>	<i>Mundo Real</i>
<i>Privacidade</i>	protegida, a menos que a pessoa queira se revelar	o contato é direto, por isso, poucas são as situações em que a pessoa não pode ser identificada
<i>Legislação</i>	ainda são poucas as leis para o mundo virtual, dependo de novas jurisprudências	as leis existem e são aplicadas no país em que a pessoa vive
<i>Censura</i>	existe um movimento contra a censura	as obras são, no mínimo, selecionadas pelos editores, jornais e revistas
<i>Fronteiras Geográficas</i>	não existem fronteiras geográficas	para ir de um país a outro necessita-se de autorização de ambos os países
<i>Tempo</i>	o tempo é relativo, não existe horário de funcionamento	existe o horário de trabalho, de atendimento etc.
<i>Mídia da Informação</i>	o papel não existe, as informações são eletrônicas	todas as informações necessitam de um suporte físico, geralmente o papel
<i>Simultaneidade</i>	pode-se estar em vários lugares ao mesmo tempo	é possível estar em apenas um lugar
<i>Restrição Tecnológica</i>	sem a tecnologia adequada o acesso inexistente	não é necessário nenhum aparato tecnológico
<i>Rapidez de Acesso</i>	o acesso às informações é mais rápido e com maior riqueza	encontrar uma informação no modo tradicional pode levar dias ou meses, dependendo da complexidade da informação
<i>Compras e Cursos</i>	pode-se comprar quase tudo sem sair de casa. Idem para cursos	deve-se deslocar até o local, gastando tempo, dinheiro etc.
<i>Liberdade de Criação</i>	tudo é passível de ser feito, pois a virtualidade permite isso	o mundo real impõe limitações
<i>Gratuidade</i>	algumas obras podem ser acessadas sem custo, visitar um museu idem	é necessário comprar ou tomar emprestado, comprar ingressos, etc.
<i>Simultaneidade de Acesso</i>	várias pessoas podem acessar o mesmo documento	uma única pessoa poderá acessar um determinado documento
<i>Liberdade de Publicação</i>	pode-se publicar o que se quiser, as novas edições são rápidas e livres	editores têm de dar o aval, referees solicitam mudanças que nem sempre são necessárias etc.

Fonte Adaptada: Mattos, A. C. – Empregos e empresas... 1999, p.76-78



## 2 Atuação Profissional na Área de Ciência da Informação

Atualmente o Brasil possui em torno de 22 mil pessoas que exercem funções na área de informação. Vários fatores importantes contribuem para o profissional da informação obter um emprego, entre eles:

- ter experiência profissional (técnica/científica);
- saber utilizar tecnologias de informação;
- ter domínio de pelo menos uma língua estrangeira (inglês);
- ter domínio da *Web* e de ferramentas para a conectividade.

Os setores de atividade profissional no país podem ser divididos em:

1. Setor Público – bibliotecas públicas, escolares, órgãos públicos (Legislativo, Executivo e Judiciário), arquivos públicos, museus etc.;
2. Setor Privado – empresas/indústrias em geral, vários segmentos econômicos desde editoras, bases de dados, até assessorias jurídicas;
3. Setor Associativo – sindicatos, associações, ONGs etc.;
4. Autônomos – consultorias, assessorias, terceirizados, *freelancers* etc.

A situação de trabalho vivenciada pelo profissional da informação, espelha a seguinte realidade: a) a maioria trabalha em regiões metropolitanas do país; b) São Paulo é o maior mercado de trabalho do país na área ; c) o salário pago aos profissionais em média é R\$ 2.041,00<sup>1</sup>; d) a estrutura das unidades de trabalho é muito variável.

Ainda com relação à atualização profissional, a realidade brasileira pode ser caracterizada nos seguintes níveis e da seguinte forma:

- Cursos de Extensão (maioria) – através de escolas, associações, conselhos de classe e da própria empregadora, buscam a atualização pontual de alguma técnica, forma de gestão ou domínio de algo no campo da atividade profissional em que está envolvido;

---

1 Dado coletado no jornal *Folha de S. Paulo*, em 28 de abril de 2002.

- Cursos de Especialização (minoria) – através das escolas, buscam a complementação do ensino de graduação e o conhecimento para viabilizar novas formas de atuar no mercado de trabalho;
- Cursos de Mestrado e Doutorado (poucos) – através das escolas, buscam o crescimento profissional e humano, visando um entendimento profundo de algum problema da área de conhecimento, qual seja, a Ciência da Informação.

A educação continuada é base para uma profissão consolidada, assim como é base para um profissional competente. Para a profissão, porque é através dela que construímos seu *corpus* teórico-prático e, para o profissional, porque é através dela que aprendemos a aplicar esse mesmo *corpus* teórico-prático.

### 3 Competências e Habilidades Profissionais

Nos eventos que reúnem as escolas da área de Biblioteconomia/Ciência da Informação do Mercosul, as competências e habilidades profissionais foram objeto de discussão de um dos encontros. No documento final da Reunião de Diretores do IV Encuentro de Directores de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur, realizado em Montevideo, em 2000, partiu-se da definição de Carrillo Fierro, sobre competências para iniciar o debate entre as escolas:

*“capacidade adquirida ao término de um processo de formação que se expressa em habilidades intelectuais, sociais, psicológicas e afetivas, inclusive atitudes, conhecimentos e condutas implícitas do desenvolvimento humano”* (Tradução livre) (Programa, 2000, p.6).

A partir deste conceito, as escolas de Biblioteconomia/Ciência da Informação do Mercosul, após debate exaustivo sobre a questão, chegaram à seguinte definição:

*“Por competências profissionais se entende o conjunto de habilidades, destrezas, atitudes e de conhecimentos teórico-práticos necessários para cumprir uma função especializada de um modo socialmente reconhecível e aceitável. Em suma, as competências*

*profissionais compreendem o conjunto de habilidades, destrezas e conhecimentos que um profissional de qualquer área do conhecimento humano precisa contar, para cumprir as atividades especializadas, oferecendo o mínimo de garantia sobre os resultados de seu trabalho, tanto em relação ao seu público, quanto em relação ao seu empregador, em última instância, a sociedade da qual faz parte” (Tradução livre) (Programa, 2000, p.6).*

Nesse encontro, também foram definidas várias competências para o profissional da informação, distribuídas em quatro categorias, conforme segue:

### 1. *“Competências de Comunicação e Expressão*

- Formular e gerenciar projetos de informação;
- Aplicar técnicas de marketing, liderança e de relações públicas;
- Capacitar e orientar os usuários para um melhor uso dos recursos de informação disponíveis nas unidades de informação;
- Elaborar produtos de informação (bibliografias, catálogos, guias, índices, disseminação seletiva da informação (DSI) etc.);
- Executar procedimentos automatizados próprios em um entorno informatizado;
- Planejar e executar estudos de usuários e formação de usuários da informação.

### 2. *Competências Técnico-Científicas*

- Desenvolver e executar o processamento de documentos em distintos suportes em unidades, sistemas e serviços de informação;
- Selecionar, registrar, armazenar, recuperar e difundir a informação gravada em qualquer meio para os usuários de unidades, serviços e sistemas de informação;
- Elaborar produtos de informação (bibliografias, catálogos, guias, índices, disseminação seletiva da informação (DSI) etc.);
- Utilizar e disseminar fontes, produtos e recursos de informação em diferentes suportes;
- Reunir e valorar documentos e proceder ao arquivamento;
- Preservar e conservar os materiais armazenados nas unidades de informação;

- Selecionar e avaliar todo tipo de material para as unidades de informação;
- Buscar, registrar, avaliar e difundir a informação com fins acadêmicos e profissionais;
- Executar procedimentos automatizados próprios em um entorno informatizado;
- Planejar e executar estudos de usuários e formação de usuários da informação;
- Planejar, constituir e manipular redes globais de informação;
- Formular políticas de pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação;
- Realizar pesquisa e estudos sobre desenvolvimento e aplicação de metodologias de elaboração e utilização do conhecimento registrado.
- Assessorar e intervir na elaboração de normas jurídicas em Biblioteconomia e Ciência da Informação;
- Assessorar a avaliação de coleções bibliográfico-documentais;
- Realizar perícias referentes a autenticidade, antiguidade, procedência e estado geral de materiais impressos de valor bibliofílico.

### 3. *Competências Gerenciais*

- Dirigir, administrar, organizar e coordenar unidades, sistemas e serviços de informação;
- Formular e gerenciar projetos de informação;
- Aplicar técnicas de *marketing*, liderança e de relações públicas;
- Buscar, registrar, avaliar e difundir a informação com fins acadêmicos e profissionais;
- Elaborar produtos de informação (bibliografias, catálogos, guias, índices, disseminação seletiva da informação (DSI), etc.);
- Assessorar no planejamento de recursos econômico-financeiros e humanos do setor;
- Planejar, coordenar e avaliar a preservação e conservação de acervos documentais;
- Planejar e executar estudos de usuários e formação de usuários da informação;
- Planejar, constituir e manipular redes globais de informação.

#### 4. *Competências Sociais e Políticas*

- Selecionar e avaliar todo tipo de material para as unidades de informação;
- Buscar, registrar, avaliar e difundir a informação com fins acadêmicos e profissionais;
- Assessorar e intervir na formulação de políticas de informação;
- Assessorar no planejamento de recursos econômico-financeiros e humanos do setor;
- Planejar e executar estudos de usuários e formação de usuários da informação;
- Promover uma atitude crítica e criativa a respeito das resoluções de problemas e questões de informação;
- Fomentar uma atitude aberta e interativa com os diversos atores sociais (políticos, empresários, educadores, trabalhadores e profissionais de outras áreas, instituições e cidadãos em geral);
- Identificar as novas demandas sociais de informação;
- Contribuir para definir, consolidar e desenvolver o mercado de trabalho da área;
- Atuar coletivamente com seus pares no âmbito das instituições sociais, com o objetivo da promoção e defesa da profissão;
- Formular políticas de pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação;
- Assessorar e intervir na elaboração de normas jurídicas em Biblioteconomia e Ciência da Informação” (Tradução livre) (Programa, 2000, p.7-9).

No Brasil, através da Comissão de Especialistas do MEC, para a área de Ciência da Informação, foram definidas algumas competências e habilidades<sup>2</sup> necessárias para o profissional da informação, conforme segue:

- Utilizar as metalinguagens pertinentes;
- Demarcar campos específicos e integrar conteúdos de áreas correlatas em uma perspectiva multidisciplinar;
- Produzir e divulgar conhecimentos;
- Gerar produtos resultantes dos conhecimentos adquiridos;

---

2 Extraído da Proposta de Diretrizes Curriculares MEC.

- Desenvolver e aplicar instrumentos de trabalho adequados;
- Processar documentos, quaisquer que sejam os suportes, linguagens e formatos, de acordo com as teorias, paradigmas, métodos e técnicas da área;
- Gerenciar instituições, serviços e sistemas de documentação e informação;
- Desenvolver ações expositivas, visando a extroversão dos acervos sob sua responsabilidade;
- Desenvolver ações pedagógicas voltadas tanto para a melhoria do desempenho profissional, como para a ampliação do conhecimento em geral;
- Realizar atividades profissionais autônomas de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias, emitir e assinar laudos técnicos e pareceres;
- Responder às demandas sociais determinadas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo;
- Refletir criticamente sobre sua prática profissional.

Entre as atitudes e procedimentos profissionais<sup>3</sup> necessários para o bom desenvolvimento das atividades de trabalho estão:

- Sensibilidade para a necessidade informacional de usuários reais e potenciais;
- Flexibilidade e capacidade de adaptação;
- Curiosidade intelectual e postura investigativa para continuar aprendendo;
- Criatividade;
- Senso crítico;
- Rigor e precisão;
- Capacidade de trabalhar em equipes profissionais;
- Respeito à ética e aos aspectos legais da profissão;
- Espírito associativo.

Algumas ações<sup>4</sup> são fundamentais para o processo formador do profissional da informação:

---

3 Extraído da Proposta de Diretrizes Curriculares MEC.

4 Extraído da Oficina Regional de Trabalho USP, realizada pela Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (Abecin) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad).

- a) Capacitar o egresso, numa perspectiva de formação integral, para atuar com competência, de modo a responder às demandas sociais;
- b) Formar alunos com visão científica, ou seja, que compreendam a provisoriedade da verdade científica, portanto críticos, reflexivos, autônomos, éticos, que enfrentem os desafios próprios da área com competência;
- c) Reconhecimento da dimensão social da profissão. Isso significa ser solidário e não apenas competitivo, tal como tem induzido a ideologia hegemônica;
- d) Queremos formar para esta sociedade, em toda a sua complexidade e diversidade;
- e) O profissional da informação, por seu exercício profissional, deverá estar voltado para modificar o meio onde atua, de modo a buscar reduzir as desigualdades sociais;
- f) O aluno deverá compreender a diversidade sócio-cultural e saber atuar na mesma.

Novos paradigmas devem ser assumidos pelos profissionais da informação, quais sejam:

- Ter a *informação* como objeto de trabalho e pesquisa;
- Aceitar e entender a interdisciplinaridade teórico-metodológica da área;
- Considerar as tecnologias de informação e a telecomunicação, estrutura básica de trabalho;
- Elaborar novas metodologias de tratamento da informação buscando futuros cenários;
- Saber trabalhar com equipes multidisciplinares, uma vez que trabalhar com informação é uma atividade complexa;
- Implementar novas formas de mediação da informação;
- Reestruturar os canais de distribuição, disseminação e transferência de informação visando otimizar o uso da telecomunicação e das tecnologias de informação;
- Participar ativamente do planejamento de políticas de informação para o país;
- Ter consciência do papel estratégico da informação para o desenvolvimento socioeconômico das empresas e do país;

- Compreender o universo informacional existente e sua relação com a globalização econômica;
- Ser e agir como agente de transformação social;
- Conhecer realmente as necessidades informacionais dos indivíduos ou grupos que fazem parte da comunidade usuária de uma determinada unidade de informação;
- Ser um profissional aberto e crítico, com grande capacidade de adaptar-se as mudanças.

A formação do profissional da informação, deve portanto apoiar-se nas competências, habilidades, atitudes, procedimentos e novos paradigmas mencionados anteriormente. Desse modo, a formação desse profissional precisa avançar em relação ao processo de construção de uma nova concepção de ensino e aprendizagem na área de Biblioteconomia/Ciência da Informação (Abecin/Forgrad, 2001, p.5).

Nesse sentido, algumas considerações foram feitas na Oficina Regional de Trabalho, realizada pela Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (Abecin) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad), na USP, em São Paulo, no ano de 2001, entre elas:

- Ter a compreensão da sociedade atual;
- Conhecer a população-alvo do curso;
- Reconhecer o papel e a relação da universidade/curso com a sociedade e o mundo do trabalho;
- Estabelecer metodologias que contextualizem a situação atual (realidade sócio-político-educacional) e a prática pedagógica.

A Oficina também definiu como elemento fundamental na formação do profissional da informação dois aspectos:

- a) Os conteúdos formadores do próprio “campo de conhecimento e da prática profissional, destacando-se as novas possibilidades de fazer e pensar”;
- b) Estabelecer novas metodologias de “ensino/aprendizagem que propiciem a estruturação, contextualização e solução de problemas e a valorização da experiência anterior do aluno” (Abecin/ForGrad, 2001, p.20).



Por meio dessas diretrizes formadoras pode-se pensar em um profissional da informação, com uma formação mais humanista, voltada para as questões sociais. Além disso, a formação precisa atender as demandas existentes na sociedade, portanto, vinculadas aos problemas informacionais existentes no mundo atual. De qualquer forma, deve-se ter em mente que a “concepção do profissional desejado deve ser revelada no projeto pedagógico do curso” (Abecin, 2002).

Pensando nessa formação Masetto define:

*“currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas”* (1998, p.21).

Quais são as competências e habilidades necessárias ao profissional da informação do século XXI? É importante frisar, com as palavras de Masetto, que

*“Não defendemos que a universidade esteja se submetendo às exigências do mercado de trabalho, uma vez que ela, como instituição educadora, tem seus próprios objetivos e autonomia para encaminhá-los. Nem por isso, porém, ela poderá se fechar em si mesma e, dessa posição, de finir o que seja melhor para a formação de um profissional de hoje e para os próximos anos. Terá de abrir bem os olhos, ver muito claramente o que está se passando na sociedade contemporânea, analisar seus objetivos educacionais e, então, encaminhar propostas que façam sentido para os tempos atuais”* (1998, p.24-5).

Esse entendimento é fundamental para a área, isto é, a sociedade sempre será a norteadora do nosso fazer e, nessa direção, a formação deve se adequar ao que a sociedade necessita, caso contrário não faz sentido formar indivíduos para atuar para a sociedade. Por outro lado, o nosso pensar deve ser livre e o ambiente educacional precisa incentivar essa postura nos futuros profissionais. Para Behrens, “o profissional do futuro precisa ter competência para ser

autônomo na produção de conhecimentos e acessível para coletivizá-los em grupos. Saber criar seus projetos, vender suas idéias, ser perspicaz, ativo e envolvente” (1998, p.67).

De forma resumida, é o que pretendemos obter do profissional da informação, ou seja, que suas competências e habilidades permitam uma autonomia na produção de conhecimentos, tendo como base o *corpus* teórico da Ciência da Informação, e que ele saiba coletivizá-los para a comunidade da área.

A formação profissional baseada em currículos precisa ser amplamente discutida. O modelo precisa ser compreendido para, então, a partir disso, ser reconstruído. Para Cunha, “a idéia tradicional de currículo também induz à perspectiva de que o profissional é formado na universidade e deve sair pronto, com toda a competência para enfrentar o mundo do trabalho” (1998, p.28-9).

Nesse sentido, a autora também menciona a “supervalorização do que é teórico sobre o que é prático. A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias” (Cunha, 1998, p.31).

Pelo exposto, verifica-se a necessidade de repensar a formação do profissional da informação, entender a formação de maneira mais ampla, mais global, buscando um profissional capaz de entender o seu mundo. Estabelecer competências e habilidades para o profissional da informação, portanto, não é problema. O problema está na maneira como o profissional entende a sociedade e de que forma ele, o profissional, atende seus anseios.

Fornecer competências e habilidades profissionais durante a formação profissional, por meio dos conteúdos formadores, é papel da escola. Porém, manter essas competências e habilidades profissionais, após a sua saída da escola, é papel do próprio profissional. Esse entendimento é muito importante, pois, a partir disso, o profissional sempre terá uma postura investigadora e crítica, gerando uma disposição de busca incessante, que o tornará sempre competente para atuar em prol da sociedade contemporânea.

O profissional da informação do futuro é aquele que sabe reconhecer os anseios sociais; para isso, simplesmente precisa observar e compreender o mundo em que vive.

## Bibliografia

- ABEBD. *Moderno profissional da informação: o perfil almejado pelos cursos de biblioteconomia brasileiros*. Porto Alegre: ABEBD, 1998. 109p. (Documentos ABEBD, n.13)
- ABECIN. Avaliação da graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação: bases conceituais, metodológicas e princípios do processo avaliativo. In: Oficina Regional de Trabalho Sudeste/Centro-Oeste. Vitória, 2002. 20p. Disponível em: <<http://www.abecin.org>>. Acesso em: 26 abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes para a construção de indicadores de qualidade para a avaliação de cursos de graduação de Biblioteconomia/Ciência da Informação. In: Oficina Regional de Trabalho Sul/São Paulo. Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.abecin.org>>.
- \_\_\_\_\_/FORGRAD. Projeto pedagógico e avaliação da graduação: referências para a renovação e resignificação do ensino em Biblioteconomia/Ciência da Informação. In: Oficina Regional de Trabalho de São Paulo. São Paulo, 2001. 29p. Disponível em: <<http://www.abecin.org>>. Acesso em: 04 mar. 2002.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1998. p.57-68 (Coleção Práxis)
- CUNHA, M. I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1998. p.27-38 (Coleção Práxis)
- PROGRAMA, Acuerdos y Recomendaciones. In: ENCUESTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4, 2000, Montevideo. *Anais...* Montevideo, EUBCA, 2000.
- FORGRAD. Plano nacional de graduação: um projeto em construção. In: XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Ilhéus: 1999. 43p. Disponível em: <<http://www.abecin.org>>. Acesso em: 04 mar. 2002.
- GUIMARÃES, J. A. C. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação no Brasil. *Transinformação*, Campinas, v.9, n.1, p.124-137, jan./abr. 1997.

MARCHIORI, P. Que profissional queremos formar para o século XXI – graduação. *Informação&Informação*, Londrina, v.1, n.1, p.27-34, jan./jun. 1996.

MASETTO, M. (Org.). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. *Docência na universidade*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1998. p.9-26 (Coleção Práxis)

MATTOS, A. C. Empregos e empresas que mudarão com a Internet. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.39, n.3, p.73-108, jul./set. 1999.

MÜELLER, S. P. M. Formação profissional e educação continuada – que profissional devemos ser? In: Simpósio Brasil-Sul de Informação, 27 a 30 de maio de 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Editora UEL, 1996. p.253-272.

ROMÁN TRELLES, E., PIOLI, A. El profesional de la información y su capacitación permanente en un entorno signado por los cambios. *Informativo*, Montevideo, n.3/4, p.11-21, 1998/1999.

SANTOS, J. P. O moderno profissional da informação: o bibliotecário e seu perfil face aos novos tempos. *Informação&Informação*, Londrina, v.1, n.1, p.5-13, jan./jun. 1996.

TAPSCOTT, D.; CASTON, A. *Mudança de paradigma: a nova promessa da tecnologia da informação*. São Paulo: Makron Books, 1995. 433p.

VALENTIM, M. L. P. Assumindo um novo paradigma na biblioteconomia. *Informação&Informação*, Londrina, v.0, n.0, p.2-6, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. O moderno profissional da informação: formação e perspectiva profissional. *Encontros Bibli: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n.9, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/bibliote/encontro>> . Acesso em: 05 de ago. 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. 156p. (Coleção Palavra-Chave, 11)

\_\_\_\_\_. En vísperas del tercer milenio: el profesional de la información y las perspectivas socioeconómicas. *IPN: Ciencia, Arte: Cultura*, México, D.F, v.2, n.28, p.103-109, nov./dic. 1999.

## Capítulo 7

# Formação, Formatação: profissionais da informação produzidos em série

*Oswaldo Francisco de Almeida Júnior*

---

### 1 Mercado

Vivemos hoje uma crise das profissões. Tal crise não se relaciona exclusivamente com a redução do mercado de trabalho, uma vez que essa situação já se consolidou de há muito. Ela é mais profunda e se aproxima das demandas básicas de um mundo globalizado.

A época da valorização das especializações parece já ter findado. O que o mercado procura atualmente é um profissional que tenha conhecimentos e competências específicos, mas que os integre em concepções mais gerais, com aplicações que ultrapassem o restrito espaço determinado pelo campo que escolheu como de interesse e preocupação. A globalização, neste âmbito em particular, contribui sobremaneira para evidenciar a unicidade, a indissolubilidade do conhecimento humano. As matérias, as disciplinas, as áreas de pesquisa etc., são partes do conhecimento único, segmentadas com o objetivo de melhor possibilitar o estudo daquele aspecto em particular, mas sem que o todo seja esquecido. Qualquer pesquisa, qualquer estudo, qualquer reflexão, qualquer análise deve considerar o conhecimento humano como origem e fim de suas ações.

O mercado está se reorganizando, se acomodando ante as exigências das mudanças sociais. A globalização cria novos e diferenciados perfis profissionais. A ocupação dos espaços assim construídos pressupõe alterações de posturas, de atitudes das profissões já existentes. Não há como concorrer às vagas geradas por essas deman-

das se aferrando, se amarrando, se atendo a conceitos corporativistas retrógrados e ultrapassados. Não se propõe aqui, nem nossas reflexões apontam para o fim das profissões. Ao contrário, não concordamos com idéias que sinalizem para um individualismo exacerbado, pois tais idéias reforçam e apóiam práticas opressoras. A organização das pessoas sob interesses comuns pode e deve ser incentivada. No entanto, é preciso alertar para a possibilidade de práticas como essas alimentarem idéias segregacionistas, preconceituosas. Infelizmente, exemplos como esses grassam em todos os períodos históricos. Sem querer nos aprofundar no tema, vale lembrar a forma agressiva com que muitos bibliotecários defendem a reserva de seu espaço. O mercado para o bibliotecário só pode ser ocupado por aqueles que são devidamente qualificados. O problema é que não se exige competência, mas diploma. E o alcançar este último tem implicações que atravessam questões sociais, culturais, raciais, políticas, econômicas, etc. Pede-se pouco do profissional e muito da sociedade (Almeida Júnior, 1997).

A reordenação do mercado de trabalho é claramente observada quando – no Brasil em especial, pois é o espaço que nos interessa no momento – os jornais apontam para uma redução do mercado formal; para uma redução da média salarial e, mais recentemente, para um movimento, principalmente dentro do Congresso Nacional, que questiona a validade da manutenção de muitas das leis trabalhistas presentes na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Alguns deputados e senadores defendem alterações nos mecanismos legais de preservação das conquistas de reivindicações seculares dos trabalhadores. Mudanças devem ocorrer, sem dúvida, e são algo irreversível perante as próprias transformações sociais. No entanto, não podem ser concretizadas a partir dos interesses de um único grupo, nem serem apresentadas como carregando um conteúdo imparcial, cuja abrangência beneficia a toda sociedade, dado que tal afirmação é enganosa.

Outra discussão recorrente, que se vincula ao que se discutia em parágrafo anterior, é o fim da reserva de mercado para as profissões – com exceção de algumas, escolhidas quer pelas especificidades de sua atuação, quer pela força de seu *lobby*. Desde 1988, quando dos debates para a criação da nova Constituição, essa

proposta está presente. Independente de nossa posição quanto à validade social e ética da reserva de mercado, é inegável que alterações na legislação que a legitima implica mudanças no cenário da política profissional no Brasil. Não estando mais atrelado o exercício profissional à exigência de obtenção de um diploma da área em que pretende atuar, a organização classista necessariamente também deve se modificar. Os Conselhos, tanto Federal como Regionais, simplesmente deixam de funcionar, pois sua função primordial, a fiscalização, não é mais necessária. As Associações terão uma importância muito maior do que possuem hoje, abarcando uma série de funções e atribuições atualmente não existentes ou que pouco representam dentro de seus objetivos.

Assim, o mercado está mudando – acompanhando transformações que superam a sua esfera de influência – e exigindo alterações nas posturas, atitudes, posições, concepções das profissões existentes. Uma reorganização do quadro atual das profissões é inevitável. Aliás, se soubermos ler nas entrelinhas da realidade, veremos que essa reorganização já está em curso. Muitos indícios nos permitem sustentar essa afirmação.

Fazendo frente a esse contexto, o perfil dos profissionais formados pelas universidades tende a se modificar.

## 2 Perfil do Profissional

A alteração do perfil do profissional não pode estar atrelada exclusivamente à tentativa de satisfazer uma exigência de mercado. Essa postura, embora hegemônica na literatura brasileira sobre o assunto, deve ser mais bem debatida e discutida. O ideal seria fazê-lo agora; no entanto, essa é uma discussão que precisa de espaço mais amplo, dada a quantidade de variáveis que requerem análise. No entanto, convém alertar para alguns tópicos, importantes no desenvolvimento deste texto.

Estruturar um perfil profissional a partir apenas das demandas de mercado significa formar, preparar e voltar um segmento tão somente para atender interesses que não são necessariamente frutos das necessidades da sociedade.

Além disso, a formação estará sempre aquém das exigências desse mercado.

A formação passa a ser mero objeto do mercado e não sujeito dele, assim como o profissional não interfere, nem influencia, visto que está preparado apenas para atender ao já estabelecido e solicitado dele.

A formação de um profissional, portanto, não pode ser um "treinamento", moldando-o a uma subserviência inaceitável.

O mercado, dentro dessa perspectiva, se constitui um ponto a ser observado e considerado quando da delimitação do perfil do profissional que embasará toda a estrutura e todo o processo de formação dele. A concepção mais imediata dessa idéia, como se verá posteriormente, é a não organização do currículo priorizado e articulado a partir das disciplinas consideradas técnicas. O currículo não pode ser submetido a conceitos impostos pelas áreas técnicas de uma profissão.

Em face do exposto até agora, parece existir uma contradição: por um lado, o mercado pede um profissional especializado, mas com uma visão globalizada; por outro lado, a área da Ciência da Informação procura criar novas subdivisões, com especificidades difíceis de serem delimitadas. Na verdade, tais contradições são apenas aparentes, embora existam. Explicando melhor: a área da Ciência da Informação caminha na contramão da história, subdividindo-se no momento em que a tendência é a unificação, a aglutinação. A subdivisão, a segmentação, talvez tenha como objetivo o "treinamento", a preparação de profissionais que atendam exclusivamente demandas pontuais e sazonais do mercado. Entrementes, essa necessidade do mercado é momentânea, acarretando, tão logo deixe de existir, a inutilidade dos profissionais preparados apenas para atendê-la. Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia e Gestão da Informação (além de outros nomes que sabemos já estarem sendo empregados), partem do mesmo objeto, com especificidades que, mesmo diferenciadas entre si, não geram a criação de novas profissões.

Em pelo menos dois textos, Johanna Smit aborda a proximidade desses segmentos da Ciência da Informação (Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia), chamando-as de "Três Marias" (1994). Martin Grossman oferecia em meados dos anos 90, uma disciplina



no curso de pós-graduação da ECA/USP cujo título, "Museu e Biblioteca: produtos do mesmo etnocentrismo", já evidencia sua posição sobre a relação entre esses dois espaços e, em conseqüência, a relação entre os profissionais que atuam neles.

A segmentação não leva, de fato, à criação de novas profissões, mas ao fim de todas elas.

A estrutura, o tronco comum dessas subáreas da Ciência da Informação, deveriam estar refletidas na formação dos profissionais ligados a elas. A mesma estrutura comum constituiria a base de um único curso, com divisões de interesses específicos possibilitadas no decorrer do período de ensino formal. Independente da opção escolhida, isso não seria impeditivo para exercer funções em qualquer outra das áreas.

O perfil do profissional a ser formado, não seria mais, como é hoje, diferenciado – bibliotecário, arquivista, museólogo, gestor da informação –, mas sim, o de um profissional com uma visão de espaços de atuação ampla. Seria, esse perfil, o de um verdadeiro profissional da informação.

### 3 Formação

O perfil de um profissional é o norteador da estrutura formal para sua formação. É com base nesse perfil que se ergue, constrói e se desenvolve o processo pedagógico com vistas a preparar adequadamente um profissional para assumir as funções exigidas pela profissão.

No entanto, esse perfil representa o profissional ideal, se contrapondo à realidade formada pela estrutura educacional brasileira – no caso específico, a de terceiro grau. Dessa estrutura fazem parte não apenas a parte física, mas toda uma gama de itens que, de uma ou outra forma, interferem na qualidade e na própria sobrevivência do ensino superior brasileiro.

Salas de aula; setores administrativos; laboratórios, tanto gerais como específicos; bibliotecas; espaços para reunião; salas de professores (para permanência e atendimentos individuais) etc., formam o espaço básico e mínimo para o desenvolvimento do processo pedagógico. Além disso, é preciso incluir nesse rol locais de alimentação

(restaurante universitário, lanchonetes); estrutura de lazer e de conveniência (livraria, papelaria, locais para reprodução de materiais, salas de espera, ambulatório médico para atendimento de urgência etc.); estrutura de transporte, tanto de circulação dentro do campus como para acesso a ele etc. A idéia é propiciar ou incentivar, por meio dessa estrutura, a permanência de docentes e discentes na universidade, viabilizando, desse modo, a existência de uma vida acadêmica de fato.

Quase todos os itens expostos acima estão presentes nas universidades públicas brasileiras, aparentando a satisfação das condições mínimas estruturais para um ensino de qualidade. A verdade, no entanto, é contrária a essa aparência. Laboratórios obsoletos; bibliotecas com acervo precário e ultrapassado; professores que se apertam em minúsculas salas; restaurantes instalados em locais inadequados; salas de aula sem planejamento de iluminação e ventilação; equipamentos de apoio sucateados; demora na aquisição de novos maquinários (exemplos: DVD, gravadores de CD, *softwares* recentes, projetores multimídia etc.); excessiva demora no atendimento técnico quando necessário, e outros tantos problemas revelam a inconsistência em defender, atualmente, posições otimistas quanto ao ensino superior brasileiro.

Não só os aspectos físicos, tangíveis devem ser lembrados aqui. Outros tópicos, tão ou mais importantes devem ser enfocados, sob pena de, não o fazendo, nos distanciarmos da realidade e nos apartarmos dela em nossas análises e reflexões.

A falta de uma formação específica dos professores universitários quanto a aspectos pedagógicos os levam a acreditar que a palavra é a melhor e única estratégia possível dentro de sala de aula. Quando outros recursos são empregados, quase sempre o são de maneira empírica, sem uma base teórica ou de experiências anteriores, mesmo que de outros professores.

No âmbito específico da biblioteconomia, em que se afirma a preocupação com a informação, seja ela veiculada, disseminada, comunicada a partir seja de que tipo de suporte for, a ênfase ainda recai sobre o texto impresso. A imagem fixa, a imagem em movimento e o som são empregados na sala de aula, em boa parte dos casos, como ilustração e não como um recurso pedagógico que leve à informação.

É evidente que não há consenso entre os professores que fazem parte de um determinado departamento. Na verdade, essa falta de consenso é salutar. O espaço da formação permite – ou deveria permitir – o confronto de várias formas de pensar, de várias correntes sobre os mais variados temas, em especial aqueles vinculados à formação de um dado profissional. A escola, a universidade, é a arena onde se embatem concepções não só provenientes dos professores, como também, provavelmente na mesma medida, dos alunos, funcionários e da comunidade, incluindo aqui os setores administrativos que determinam a política educacional; o contexto onde está inserida a universidade; os interesses políticos partidários etc. Apesar desse caráter salutar presente no embate de correntes e pensamentos, com frequência interesses pessoais interferem e desviam discussões e debates de aspectos acadêmicos, de pesquisa ou de extensão. Desconheço departamentos de cursos da área em que não haja, em maior ou menor intensidade, problemas de relacionamento, grupos que disputam posições de poder e que arrastam essas disputas para o âmbito pessoal.

O perfil do profissional a ser formado, mesmo quando claramente explicitado, não é, assim, seguido por todos os professores, já que as concepções do profissional ideal são díspares e discrepantes entre si.

Há uma dicotomia entre o ideal e a realidade que, embora esperada, supera em muito as previsões mais pessimistas.

### 3.1 Formação do Profissional da Informação

Atendendo às demandas da sociedade (incluindo, não vamos nos esquecer, aquelas provenientes do mercado, mas não somente elas), é preciso um repensar da formação do profissional da informação. Parte-se dessas demandas, mas, *pari passu* a elas, caminham outras necessidades, como as que implicam e embasam a formação de um profissional que de fato interfira nos destinos da sociedade. Queremos dizer com isso que o perfil do profissional a ser formado deve se caracterizar, preponderantemente, de qualificações que o levem a espaços onde a liderança possa ser exercida ou se constituir como uma necessidade, como uma condição imprescindível. Essa

proposta se contrapõe frontalmente ao que aparentemente se tornou hegemônico no estereótipo do profissional mais antigo entre os da área da Ciência da Informação (o bibliotecário), ou seja, ela é uma postura de submissão, de subserviência, uma profissão mais tecnicista e menos intelectual. O fazer bibliotecário, dentro desse estereótipo – que, mesmo a contragosto, somos obrigados a reconhecer como ainda existente (Almeida Júnior, 1995) –, vincula-se muito mais a uma concepção de reprodução do que de produção.

O problema maior, talvez, é que esse estereótipo terminou, em alguns momentos com mais intensidade, por afetar a concepção da área por parte dos próprios profissionais que a constituem. Prova disso eram os verbos empregados para designar os deveres e obrigações do bibliotecário no antigo (que vigorou até dezembro de 2001) Código de Ética Profissional do Bibliotecário<sup>1</sup>.

Almeida Júnior (2001), em uma avaliação específica sobre esse tópico do Código, enfatiza:

*“Todos os itens (...) apresentam ou passam uma idéia de submissão. Os verbos empregados (acompanhando a ordem dos itens: dignificar, observar, respeitar, respeitar e colaborar), quando comparados com os utilizados nos outros códigos de ética – presentes no documento encaminhado pelo CFB e que servem de contraponto ao do Bibliotecário para nossa análise – demonstram isso claramente. Como exemplo: o código de ética do administrador emprega, entre outros, os verbos propugnar, contribuir, exercer, emitir, assegurar, pleitear, considerar, comunicar, informar, esclarecer, estimular, manifestar. O Código de Ética dos advogados usa verbos como: atuar, contribuir, estimular, aconselhar. Por sua vez, o Código de Ética dos Contabilistas utiliza: exercer, comunicar, manifestar.”*

Em outro trecho, o autor reforça essa idéia no preâmbulo para apresentação de propostas para o, na época, futuro novo Código:

---

<sup>1</sup> A Resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia de nº 42, de 11 de dezembro de 2001 altera o antigo Código e promulga um novo que passou a vigorar a partir daquela data. Infelizmente, ainda não foi possível avaliá-lo com o tempo necessário para constatar se ele modifica os problemas por nós detectados no Código revisto.

*“...de alterar os verbos, optando por aqueles que evidenciam o Bibliotecário como sujeito, não só no interior de sua própria área, como também na Sociedade como um todo...” (Almeida Júnior, 2001).*

Situações em que profissionais escondem a profissão que exercem por vergonha são veiculadas freqüentemente na área da biblioteconomia. O motivo para essa atitude vincula-se não só à existência da dificuldade em lidar com o estereótipo existente da profissão e do profissional, como também por uma concepção de que o seu “fazer” não resulta em transformações, em mudanças, mas sim, em um apoio não tão necessário.

A culpa da formação na existência de concepções desse tipo nos egressos das universidades, embora não única, é inquestionável.

Quando o enfoque do curso se concentra e prioriza atividades práticas e ações de caráter interno, mesmo não o desejando, acaba por alimentar e reproduzir concepções sobre a profissão e o profissional identificadas com as acima apresentadas.

O Serviço de Referência e Informação, fim último das atividades desenvolvidas pelas bibliotecas, espaço em que se concretiza a mediação da informação, a relação entre a necessidade e a informação, é um trabalho com pouco status entre os profissionais da área. Em qualquer tipo de unidade de informação, principalmente nas ligadas a empresas e que lidam com informações especializadas, o Serviço de Referência e Informação é priorizado. Neste último caso, o objetivo é fornecer a informação, o que o distingue das ações de encaminhar, sugerir, indicar suportes e fontes com possíveis informações, prática esta existente nos outros tipos de unidades de informação. Mesmo assim, não obstante a tendência em direcionar a formação de futuros profissionais para atividades vinculadas à informação especializada, o Serviço de Referência e Informação, a mediação da informação ainda mantém o mesmo baixo status. Como veremos, essa foi e continua sendo uma tendência da área para se afirmar, ou pretensamente se afirmar como profissão necessária em um mercado capitalista altamente competitivo.

### 3.2 Departamentalização e Isolamento

Acompanhando a passividade e, quase diríamos, alienação dos vários segmentos da sociedade (o Movimento dos Sem-Terra é uma das raras exceções), os estudantes direcionaram suas preocupações para assuntos mais individuais, ao contrário dos movimentos das décadas de 60 e 70, em que o coletivo era priorizado. Hoje, o interesse da maioria dos estudantes recai sobre aspectos relacionados ao mercado de trabalho, à preparação para enfrentá-lo. Aceita-se passivamente a departamentalização da sociedade – idéia que todo regime totalitário gostaria de ver implantado e que acabou sendo viabilizado sob a tutela de conceitos neoliberais, sob conceitos que disseminam que há apenas uma forma, uma maneira única de pensar, entender e explicar a sociedade. Departamentalizar significa determinar, de forma estanque, quais os segmentos a que uma determinada área está afeita. Por exemplo: a Igreja deve ter, como único interesse, aspectos espirituais das pessoas. A Igreja progressista sempre se posicionou contrária a essa idéia, afirmando que a política, a economia, a cultura, enfim, todos os aspectos nos quais a pessoa humana está imersa são de interesse não só da Igreja, como também de todas as outras instâncias sociais.

No caso específico da universidade, alimenta-se a idéia de que os estudantes devem apenas se preocupar com a sua formação, como se esta ocorresse tão somente nas carteiras e completamente isolada.

A departamentalização na universidade é claramente observada na própria estrutura com a qual é construída. A universidade, administrativamente, se organiza a partir de departamentos e, nestes, estão alocados os diversos cursos por ela oferecidos. Essa forma de hierarquização tende a reforçar a idéia de segmentação do conhecimento humano. No caso específico do objeto de análise e estudo da biblioteconomia, ou seja, a informação, a indissolubilidade do conhecimento humano precisa ser constantemente enfatizada. Fala-se, não só na literatura, mas também no discurso dos profissionais bibliotecários, em uma interdisciplinaridade, motivada pela ausência de um corpo teórico específico como também pelo uso da informação por todas as outras áreas. Aliás, Morin (2000, p.109), em um

sub-item intitulado "Objetivos e projetos inter-poli-transdisciplinares", contribui com esta discussão ao afirmar que: "Certos conceitos científicos mantêm a vitalidade porque se recusam ao fechamento disciplinar."

A partir disso, pode-se tentar explicar os motivos que levam os estudantes a reivindicarem, com freqüência, ênfase na "prática". O que significa exatamente essa prática, poucos se atrevem e conseguem explicitar. Invariavelmente, quer ela representar algumas fórmulas, receitas, esquemas que satisfaçam a ansiedade trazida pela perspectiva de enfrentar o mercado. Ele, mercado, exigiria capacitações, competências de que o aluno ainda não se vê possuidor. É evidente que tal situação causa uma ansiedade que é apenas amenizada quando o estudante acredita contar com uma resposta para atender ao que lhe será cobrado pelo mercado. Infelizmente (para ele), tão logo começa a exercer sua profissão, o recém-egresso dos cursos percebe que as fórmulas, receitas, esquemas, instrumentos, ferramentas, etc., não satisfazem nem resolvem os problemas que o cotidiano lhe apresenta. Nesse momento, ele tende a depositar toda a culpa pela sua incapacidade de responder às exigências do mercado, na formação que recebeu.

A própria expressão "formação que recebeu" deve ser contestada, uma vez que ninguém "recebe" uma formação, mas o apoio para construí-la, sendo, com toda a certeza, o maior responsável pela sua completeza ou deficiência após deixar os bancos da faculdade.

A idéia de treinamento como concepção básica de formação pode aqui ser resgatada. Quando isolado, pensando de maneira individualizada, preocupado apenas com a sua relação com o mercado, e desejoso de algo que lhe traga a ilusão de dominar concretamente a área, o aluno aceita e exige disciplinas com forte emprego não de técnicas, mas de uso de ferramentas, de instrumentos. Quando manipulando códigos e tabelas, o aluno aparentemente tem o domínio do exercício, o domínio do "fazer" da profissão. Ele direciona para essas disciplinas, que lhe dão segurança de aprendizado, as principais atividades, as principais atribuições do profissional. Essas disciplinas, por suas características, parecem lidar com pressupostos indiscutíveis, com verdades absolutas, devolvendo ao aluno aquela sensação de aprendizado com o qual ele conviveu durante todo o

período de ensino do primeiro e segundo graus. Nessa época, os professores passavam conteúdos de maneira contundente, não permitindo, na maioria dos casos, questionamentos sobre eles. O conhecimento humano não é apresentado como dividido em correntes, exigindo de todos um posicionamento individual a partir de reflexões, ideologias, conceitos prévios, acervo de experiências etc. Luís Milanesi (1978), há 25 anos, já afirmava isso em um texto no qual expunha os fundamentos básicos de uma disciplina, Orientação Bibliográfica, por ele estruturada, implantada e oferecida para todos os alunos das várias habilitações da Comunicação Social, da Biblioteconomia, de Turismo e de algumas áreas das Artes.

O ensino das ferramentas e instrumentos que apóiam as atividades técnicas da biblioteconomia oferece essa mesma sensação ao aluno, embora, a exemplo do ensino de primeiro e segundo graus, apenas alimenta a ilusão da existência de verdades fechadas, de verdades absolutas.

O isolamento das disciplinas tem, obviamente, inúmeras implicações na formação do profissional. Entre elas, há que se evidenciar o descompasso na quantidade de trabalhos acadêmicos solicitados, quase sempre no mesmo período. Nos finais de semestre, os alunos enfrentam uma repetitiva maratona: vários trabalhos a serem entregues em um espaço curto de tempo, além de provas que abrangem toda a “matéria dada”. Esses trabalhos, por representarem o último momento de relação do aluno com a disciplina, são avaliados com mais rigor, exigindo-se, assim, uma dedicação maior do aluno com eles em relação aos trabalhos solicitados no meio do semestre. Como todas as disciplinas exigem trabalho semelhante, os alunos se vêem às voltas com seis, oito, dez tarefas extensas com um exíguo tempo para elaborá-las. Com toda certeza, propositalmente ou não, os alunos acabam realizando esses trabalhos de maneira rápida e sem que o objetivo didático/pedagógico tenha sido atingido. Trabalhos finais acabam sendo solicitados apenas como tentativa de objetivar uma avaliação do aprendizado do aluno.

A avaliação, por seu lado – uma vez que o professor universitário não tem uma formação específica em pedagogia, desconhecendo quase que por completo estratégias de aula, métodos de organização de aula, planejamento de disciplinas, técnicas de reordenamento



ou de redirecionamento de disciplina a partir de resultados de avaliação –, é empregada como forma de quantificar a aprendizagem (concretizada mediante a atribuição de notas), e não visando uma contribuição para alterar estratégias pedagógicas.

### 3.3 A Pretensa Neutralidade das Técnicas

As técnicas não são neutras, muito menos os instrumentais que elas utilizam para serem aplicadas.

O destaque do parágrafo anterior visou defender outra idéia que determina boa parte da estrutura do ensino formal dos cursos da área da Ciência da Informação. Se as técnicas empregadas pelos profissionais da informação forem consideradas neutras, as disciplinas que as “ensinam” podem ser oferecidas desconsiderando-se todas as outras e esquecendo-se que fazem parte de uma grade curricular. A busca pela interação e integração entre as disciplinas ofertadas visam alcançar a formação de um profissional que atenda ao perfil previamente estabelecido. Mesmo que muitas vezes esse perfil possa estar difuso, com pouca nitidez, ele é o norte, o alvo, o objetivo de todo o curso. Consideradas neutras, as técnicas independem de um contexto porque a nada precisam responder.

Dizia-se, há anos, que a Biblioteconomia formava especialistas em generalidades. Tal afirmação, pronunciada entre risos como se fosse uma piada, escondia uma idéia corrente na época: a de que a área não possuía uma definição, não possuía um objeto específico. Esse era um dos motivos pelos quais muitos dos próprios profissionais consideravam a biblioteconomia como uma profissão de segunda linha, de segunda categoria. No afã de buscar um espaço para a profissão, uma justificativa para sua existência, tendeu a área a afirmar e consolidar seu caráter técnico como o de maior supremacia entre outros tantos que a área possui. É inegável a importância da técnica, todavia, o que se critica é a exacerbação como ela foi e ainda é entendida e veiculada, principalmente quando sabemos que o foco do objeto da área passou a se concentrar sobre as atividades de processamento da informação em detrimento das outras atividades, em especial, neste caso específico, dos trabalhos voltados para a disseminação, transferência, recepção e apropriação da informação.

O conceito de neutralidade das técnicas criou o que podemos chamar de “linha de montagem”, “produção em série” na formação do profissional da informação, uma vez que as disciplinas são organizadas distintamente, isoladas, sem relações e vínculos umas com as outras. Quem inicia o processo, desconhece como se dá as ações finais e vice-versa. Em sendo neutras as técnicas, a relação entre as disciplinas pouco importa, pois não há pontos referenciais para encontros. Em alguns momentos fala-se em transversalidade<sup>2</sup> de algum tema que a princípio não se enquadra na grade curricular. As tecnologias da informação é um desses temas, presente em boa parte das disciplinas, porquanto abrange desde processos até instrumentos, ferramentas, maquinários.

#### 4 Certezas – Utopias – Sonhos

Toda idéia, a princípio, é utópica. A utopia nem sempre deve ser desprezada, desconsiderada ou entendida apenas como algo inatingível, cobiçado, desejável mas inalcançável. Há um vínculo da utopia com a realidade que precisa ser observado. Diz Rouanet (2002),

*“Tanto a ideologia quanto a utopia partem dos fatos e os transfiguram. Mas a transfiguração ideológica tem como objetivo ocultar a realidade ao passo que a transfiguração utópica pretende, ao contrário, mostrar os contornos de uma nova e mais autêntica realidade. Nesse sentido, a utopia tem um compromisso com a realidade que a ideologia não tem”.*

Há que se ter uma relação com a realidade, sem perder o sonho, sem perder o utópico. O consenso não existe nem deve ser buscado sob pena de nos perdermos no caminho à sua procura. Explicando melhor: o consenso é o fim do conflito. O que normalmente ocorre é uma trégua, uma acomodação momentânea. É preciso evidenciar o conflito, deixá-lo transparente e incentivá-lo. A universi-

---

2 A palavra transversalidade provavelmente será muito empregada no futuro próximo, uma vez que consta como linguajar específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais para primeiro e segundo graus.

dade deve enfatizar os conflitos, uma vez que o profissional atua imerso neles. A interferência de nossas ações também devem ser enfatizadas. As discussões e debates entre professores e alunos, tanto no âmbito das universidades como fora delas, devem ser promovidas e alimentadas.

Formação não é treinamento. O espaço do treinamento é bem específico. Há que se analisar e entender o ensino dentro de uma perspectiva mais ampla, de uma perspectiva social. O ensino não pode se resumir ao restrito espaço da sala de aula, pelo contrário, ele deve se embrenhar em todas as facetas da vida dos alunos. E é com esse norte que deve se dar o trabalho dos docentes.

Professores não ensinam, mas contribuem para a construção do conhecimento do aluno, são co-participes dessa construção. O protagonista é o aluno.

Poucas são as certezas que temos em relação ao assunto. A principal delas é que não estamos procurando soluções definitivas, pois sabemos que elas não existem e se existissem, seriam receitas, fórmulas mágicas nas quais, esperamos que o texto tenha evidenciado, não acreditamos. O importante agora é destacar os problemas, trazê-los à tona, à baila, divulgá-los e fomentar a discussão deles.

## Bibliografia

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. *Biblioteca pública: ambigüidade, conformismo e ação guerrilheira do bibliotecário*. São Paulo: APB, 1995. 12p. (Ensaio APB, 15).

\_\_\_\_\_. Corporativismo bibliotecário: remédio contra a competência. In: \_\_\_\_\_. *Sociedade e biblioteconomia*. São Paulo: Polis/APB, 1997. p.94-97.

\_\_\_\_\_. *Propostas para subsidiar as discussões para alteração do Código de Ética Profissional do Bibliotecário*. Londrina, 2001. (Texto para discussão).

MILANESI, Luís Augusto. Orientação bibliográfica: uma experiência. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.11, n.1/2, p.47-68, jan./jun. 1978.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ROUANET, Sérgio Paulo. Fato, ideologia, utopia. *Folha de S. Paulo*, 24 de março de 2002. Caderno Mais.

SMIT, Johanna W. Eu, bibliotecário, rg xxxxx e cpf yyyyy, trabalho em arquivo ou museu... algum problema? *Palavra-Chave*, São Paulo, n.8, p. 12-13, out. 1994.

## Autores

### Aldo de Albuquerque Barreto

Pesquisador titular do Ministério da Ciência e Tecnologia/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (MCT/IBICT). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Convênio do IBICT com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel em Economia pela UFRJ, e possui o grau de M.Sc. e Ph.D. em Ciência da Informação pela The City University de Londres, Inglaterra. Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB), exercendo a presidência até novembro de 2003. Integrou o Grupo de Trabalho que editou o Livro Verde do Programa da Sociedade da Informação no Brasil, do MCT. Exerce atividade de pesquisa acadêmica há mais de trinta anos, sendo pesquisador 1A do CNPq. Orienta alunos de doutorado e mestrado e possui mais de cinquenta trabalhos publicados em periódicos arbitrados e de circulação nacional. Sua página pessoal na Internet é <<http://aldo.barreto.name>>. No ensino e pesquisa, tem priorizado os temas relacionados com a estrutura a aos fluxos da informação como mediadores de uma ação de conhecimento. e-mail: [aldoibct@ax.apc.org](mailto:aldoibct@ax.apc.org)

### César Augusto Castro

Doutor em Educação pela USP, mestre pela PUC-Campinas, bacharel em Biblioteconomia pela UFMA. Docente do Curso de Biblioteconomia (graduação e pós-graduação *Lato Sensu*) e do Mestrado em Educação na UFMA. Autor dos seguintes livros: *Leitura de Adultos com Escolaridade Tardia*, *Movimento Fundador da Biblioteconomia no Maranhão* e *História da Biblioteconomia Brasileira*. Atualmente atua junto à diretoria da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN). Ocupou cargo de secretário da Associação de Leitura do Brasil (ALB), gestão 1992-1994. Coordenador do Mestrado Interinstitucional em Ciência da Informação na UFMA. Diretor do Centro de Documen-

tação da Companhia e Águas e Esgotos do Maranhão. Autor de vários artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Tem realizado conferências em eventos internacionais como Portugal, Cuba, Venezuela, México, etc. Desenvolve pesquisa na área de História da Biblioteconomia, dos livros e das Bibliotecas e na área de Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia/Ciência da Informação. e-mail: caucastro@bol.com.br

### Johanna Wilhelmina Smit

Bacharel em Biblioteconomia pela USP (1970), mestrado e doutorado na França na área de Análise Documentária. Atualmente docente de graduação e pós-graduação pela ECA/USP, co-coordenadora do curso de especialização em Organização de Arquivos, oferecido pela USP desde 1986. Autora do livro *O que é Documentação?*, editado pela Brasiliense. Consultora na área de arquivos audiovisuais e para a organização da informação em ambientes de arquivos e museus. Após quatro anos de pesquisa sobre arquivos fotográficos, apoiada pelo CNPq, participa no momento de um projeto integrado de pesquisa (pelo CNPq) sobre a Ciência da Informação, conceitos e métodos. Membro do Conselho Técnico do Sistema de Arquivos da USP e consultora junto ao Sistema de Arquivos do Estado de São Paulo. Autora de vários artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais. Membro editorial de várias revistas nacionais. e-mail: cbdjoke@usp.br

### José Augusto Chaves Guimarães

Bacharel em Biblioteconomia pela UNESP. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Marília. Mestre em Ciência da Comunicação pela ECA-USP. Doutor em Ciência da Informação pela ECA-USP. Livre-docente em Análise Documentária pela UNESP. Docente do curso de Biblioteconomia e do programa de mestrado em Ciência da Informação da UNESP – Marília. Pesquisador do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa *Formação e Atuação Profissional na Área de Informação* (cadastrado no CNPq). Membro da Rede Ibero-Americano de Terminologia. Editor assistente para a América do Sul da revista *Information Research*. Ex-presidente (1991-1995) da Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação – ABEBD. Secretário da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação – ABECIN. Avaliador de cursos de Biblioteconomia no Brasil e no exterior. Membro do Corpo Editorial de periódicos científicos na

área de Ciência da Informação no Brasil e no exterior. Produção científica no Brasil e no exterior nas áreas de Análise Documentária, Ensino de Biblioteconomia, Diplomática e Documentação Jurídica. Estágios e visitas técnicas realizados em países como Argentina, Canadá, Chile, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, México, Paraguai, Portugal, Suíça, e Uruguai. e-mail: jaguima@terra.com.br

### Mara Eliane Fonseca Rodrigues

Mestre em Ciência da Informação pela UFRJ/ECO-CNPq/IBICT. Professora Adjunto da Universidade Federal Fluminense, com exercício, desde 1989, no Departamento de Ciência da Informação. Pesquisadora na área de Formação, Atuação Profissional e Educação em Biblioteconomia/Ciência da Informação. Autora de vários artigos científicos publicados em periódicos indexados nacional e internacionalmente. Tem realizado palestras, conferências e apresentado trabalhos em eventos internacionais em países como Portugal, Chile, Uruguai e Paraguai. Atualmente é assessora da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos da Universidade Federal Fluminense. e-mail: mara@proac.uff.br

### Marta Lígia Pomim Valentim

Doutora pela ECA/USP, mestre pela PUC-Campinas, bacharel em Biblioteconomia pela FESP/SP. Atualmente docente de graduação e pós-graduação *Lato Sensu* na UEL. Organizadora e uma das autoras do livro *Profissional da Informação: formação, perfil e atuação profissional*. Autora do livro *O Custo da Informação Tecnológica*. Atuação profissional em organizações como: Metal Leve S/A e FGV/SP. Pesquisadora do CNPq, na área de inteligência competitiva. Atualmente exerce o cargo de Presidente da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN). Ocupou diferentes cargos no movimento associativo paulista, dentre eles: Presidente da APB, gestão 1993-1995. Coordenou a organização de vários eventos da área como: COBIB, COBIBii e COBIBiii. Autora de vários artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais. Tem realizado conferências em eventos internacionais em países como Cuba, Argentina e Uruguai. Membro da Comissão Editorial da revista *Informação & Informação*. Produção científica no Brasil e no exterior nas áreas de Políticas de Informação em C&T, Educação em Ciência da Informação, Fontes de Informação Eletrônicas, Informação para Negócios. e-mail: valentim@uel.br

## Plácida L. V. Amorim da Costa Santos

Professora do Departamento de Ciência da Informação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília. e-mail: plácida@marilia.unesp.br

## Oswaldo Francisco de Almeida Júnior

Bacharel em Biblioteconomia pela FESP/SP, mestrado e doutorado pela ECA/USP. Atualmente docente de graduação e pós-graduação *Lato Sensu* pela UEL. Autor dos livros *Sociedade e Biblioteconomia*, editado pela Polis/APB, *Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Alternativas*, editado pela Editora UEL e *Bibliotecas & Bibliotecários: situações insólitas*, editado pela Polis. Consultor na área de informação pública e ação cultural. Pesquisador sobre fontes de informação eletrônica em informação pública. Atualmente exerce o cargo de Coordenador do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gerência de Unidades de Informação, oferecido pela UEL desde 1997. Atualmente exerce também o cargo de Coordenador Regional da ABEBD - Região Sul. Ocupou diferentes cargos no movimento associativo paulista, dentre eles: Presidente da APBESP e Presidente da APB. Recebeu homenagem da classe bibliotecária paulista com o título de "Bibliotecário do Ano", em 1988. Autor de vários artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais. Editor Responsável da revista Informação&Informação. e-mail: ofaj@uel.br



formação tão enfocada na inserção no mercado, despreocupada com as “frivolidades” do conhecimento dos fundamentos e do entorno da Ciência da Informação, pode voltar-se contra o próprio profissional, tornando-o um ser obsoleto aos olhos daquele deus ao qual foram consagrados seus anos de estudo.

No fundo, essa é a discussão destes artigos: a formação de um profissional crítico e criativo, que assuma a importância e a liderança de sua área de trabalho.

Este livro apresenta opiniões de vários autores sobre a formação na área da Ciência da Informação, mas especificamente na subárea de Biblioteconomia. É composto por sete artigos com diferentes temáticas, sendo que cada um deles foi desenvolvido de forma autônoma pelos autores, visando manter o olhar e a forma de expressão de cada um. No entanto, nem poderia ser de outra forma, a relação entre os temas existe e é muito profunda.

Ciência da Informação: base conceitual para a formação do profissional – *Johanna W. Smit e Aldo de Albuquerque Barreto*

Histórico e evolução curricular na área de Biblioteconomia no Brasil – *César Augusto Castro*

Estudos curriculares em Biblioteconomia no Mercosul: reflexões sobre uma trajetória – *José Augusto Chaves Guimarães*

A pesquisa como princípio educativo na formação do profissional da informação – *Mara Eliane Fonseca Rodrigues*

As novas tecnologias na formação dos profissionais da informação – *Plácida L. V. Amorim da Costa Santos*

Formação: competências e habilidades do profissional da informação – *Marta Lígia Pomim Valentim*

Formação, formatação: profissionais da informação produzidos em série – *Oswaldo Francisco de Almeida Jr.*

A COLEÇÃO PALAVRA-CHAVE tem por objetivo oferecer aos profissionais bibliotecários, aos estudantes de Biblioteconomia e Documentação, e aos outros interessados, textos básicos e acessíveis sobre temas relevantes e atuais relacionados com o campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação.

ISBN 85-7228-014-6

